EDUCAÇÃO, SAÚDE E ESPORTE

Novos desafios à Educação Física

Gelcemar Oliveira Farias e Juarez Vieira do Nascimento
(Organizadores)

Editus
Editora da UESC

EDUCAÇÃO, SAÚDE E ESPORTE

Novos desafios à Educação Física

Gelcemar Oliveira Farias e Juarez Vieira do Nascimento
(Organizadores)

Ilhéus-BA
editus
Editora da UESC
2016

Depósito legal na Biblioteca Nacional,
conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Deise Francis Krause

IMAGENS DA CAPA
Stitterphoto.com
FreeImagens.com
Stockyvault.net
Freepik.com

REVISÃO
Genebaldo Pinto Ribeiro
Maria Luiza Nora
Roberto Santos de Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586 Silva, Gelcemar Oliveira.
Educação, saúde e esporte : novos desafios à Educação Física / Gelcemar Oliveira Silva, Juarez Vieira do Nascimento. - Ilhéus, BA : Editus, 2016.
352 p.

Inclui referências.
ISBN: 978-85-7455-427-3

1. Educação Física - Estudo e ensino. 2. Professores de Educação Física - Formação. I. Nascimento, Juarez Vieira do. II. Título.

CDD 796.07

EDITUS - EDITORA DA UESC
Universidade Estadual de Santa Cruz
Rodovia Jorge Amado, km 16 - 45662-900 - Ilhéus, Bahia, Brasil
Tel.: (73) 3680-5028
www.uesc.br/editora
editus@uesc.br

EDITORA FILIADA À

Prefácio

A Educação Física conta com mais uma importante obra.

Por mim, recebi com alegria, numa tarde de primavera chuvosa, o honroso convite de prefaciar este livro, com muita satisfação e sentimento de muita responsabilidade.

Ao ser convidada para tal tarefa, não hesitei em aceitá-la, pois me pareceu um imenso desafio apresentar, ao leitor, um livro que trata sobre a complexa relação formação e intervenção nos três setores da Educação Física, a saber: saúde, educação e esporte, tendo como principais autores os alunos do doutorado interinstitucional em Educação Física[1].

A constituição e ou fortalecimento de cursos de licenciatura em Educação Física, cursos de bacharelado em Educação Física (setor Saúde) e cursos de bacharelado em esporte, dependem, em parte, de reflexões, pesquisas e proposições sobre formação. O que se sugere neste livro é o estabelecimento de debates arquitetados na lógica da organização de temas da formação inicial e da intervenção associada a cada setor do campo da Educação Física.

---

[1] Convênio entre a UFSC e a UESC, financiado pela CAPES e pela FAPESB.

As ponderações realizadas pelos autores abrangem compassos e descompassos entre a formação inicial e a intervenção profissional, tocando, por vezes, na intricada formação continuada (em contexto ou sistematizada).

O livro está dividido em três partes: a primeira trata sobre a relação Educação Física e educação, a segunda sobre a relação Educação Física e saúde e a terceira sobre relação Educação Física e esporte.

Na primeira parte, no primeiro capítulo, Cristiano de Sant'anna Bahia, Juarez Vieira do Nascimento e Gelcemar Oliveira Farias abordam a formação em Educação Física e a intervenção na escola, sintetizando apontamentos históricos e legais, indicando a necessidade de buscar mecanismos de valorização da Educação Física escolar como componente curricular e a constituição de processos de formação continuada em exercício, proporcionada por políticas públicas que garantam transformações constantes da prática, na lógica da autonomia individual. No segundo capítulo, Samuel Macêdo Guimarães e Juarez Vieira do Nascimento analisam a importância do trabalho de corporeidade na escola, estimulando o uso de Cenários como Espaços Tempos de Probabilidades e Possibilidades Inovadoras (ETPPI) na superação da formação técnica instrumental em Educação Física, instigando, ao leitor, considerar a escola como espaço de trabalho com a corporeidade. No terceiro capítulo, Marcial Jorge Cotes, Alcyane Marinho e Priscila Mari dos Santos analisam a formação em Educação Física e a educação ambiental na escola, contextualizando-a historicamente e indicando possibilidades de trabalhar a Educação Física relacionando-a a educação ambiental, nos diferentes níveis de ensino da educação básica, estimulando o leitor ao redirecionamento de ações e

de atitudes voltadas a formar cidadãos críticos e reflexivos da realidade local, regional e mundial, que caminhe na busca incessante por um contrato natural entre as sociedades e o meio ambiente. Ricardo Franklin de Freitas Mussi, Denize de Azevedo Freitas, Angelo Maurício de Amorim e Edio Luiz Petroski debatem, no quarto capítulo, sobre a formação em Educação Física e a saúde na escola, partindo do princípio que a Educação Física representa o campo de formação, investigação e intervenção acadêmico-profissional relacionado à promoção da atividade física de sujeitos e coletividades, analisando o estado atual da tematização da atividade física e saúde na Educação Física escolar, indicando que os professores de Educação Física devem ser formados dentro duma proposta orientada para a aproximação e aprofundamento teórico-prático das questões multidimensionais da atividade física e a Saúde, considerando as possibilidades e limitações desta relação presentes nas abordagens pedagógicas constituídas historicamente para nortear sua intervenção profissional. No quinto capítulo, Denize de Azevedo Freitas, Leonardo de Carvalho Duarte, Ricardo Franklin de Freitas Mussi e Angelo Maurício de Amorim analisam a formação em Educação Física e o esporte na escola, sinalizando para a importância na formação inicial que considere a competência técnica e compromisso político no processo de desenvolvimento do conteúdo esporte na escola.

Na segunda parte, sexto capítulo do livro, Gilmar Mercês de Jesus e Martha Benevides da Costa analisam a formação em Educação Física e a intervenção na atenção primária à saúde, indicando que as proposições para a formação avançam em passos muito mais lentos do que as estratégias de intervenção no âmbito da APS, recomendando a necessidade de avanço no debate desta

formação a partir do diálogo entre o que é consenso e o que é dissenso em torno do perfil profissional adequado à atuação nos serviços públicos de saúde, na perspectiva da Nova Promoção da Saúde. No sétimo capítulo, Saulo Vasconcelos Rocha, Aline Rodrigues Barbosa e Hector Luiz Rodrigues Munaro analisam a formação em Educação Física e a intervenção na atenção secundária em saúde, apontando o panorama do cenário atual, os desafios e as perspectivas de intervenção nos espaços de atuação (clínicas, centros de atenção psicossocial, Unidades de Saúde, entre outros); os autores também destacam as importantes iniciativas realizadas na formação. Camila Fabiana Rossi Squarcini, Adair da Silva Lopes e Júlio Cesar Schmitt Rocha refletem sobre a formação em Educação Física e a intervenção na atenção terciária em saúde, no oitavo capítulo, a partir dos questionamentos de que maneira o profissional de Educação Física pode estar inserido na atenção terciária em saúde, de como este profissional está sendo formado para este espaço, e quais são as possibilidades de intervenção, as perspectivas e os desafios enfrentados por estes profissionais; os autores também analisam a produção existente indicando a incipiência na formação do profissional em Educação Física para o setor terciário. No nono capítulo, Helma Pio Mororó José, Tânia Rosane B. Benedetti e Sueyla Ferreira da Silva dos Santos analisam a formação em Educação Física e a intervenção na atenção à saúde do idoso, apresentando algumas considerações acerca da formação de profissionais em Educação Física para atuação na área de atenção à saúde dos idosos, abordando sobre currículos dos cursos de graduação em Educação Física e as possibilidades e necessidades de reforma curricular dos cursos da saúde, em especial

da Educação Física, para atender ao perfil profissional almejado para atuação na saúde pública e coletiva; as autoras defendem a necessidade de provocar o debate dentro dos cursos de graduação em Educação Física e aprofundar a discussão acerca da inclusão de componentes curriculares que tratem da temática específica do envelhecimento e do idoso.

Na terceira parte do livro, décimo capítulo, Alberto Barretto Kruschewsky, Fernando Diefenthaeler e Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo, analisam a relação formação x intervenção em Educação Física e a intervenção no esporte de alto rendimento, indicando que, apesar das demandas sociais explícitas nos megaeventos que se apresentam, a formação do profissional de Educação Física não apresenta possibilidade de desenvolvimento satisfatório do esporte de rendimento neste país. No décimo primeiro, Marcos Rodrigo Trindade Pinheiro Menuchi, Larissa Rafaela Galatti e Juarez Vieira do Nascimento, tratam sobre a formação em Educação Física e a organização do ambiente de aprendizagem na iniciação esportiva, apresentando os princípios dos sistemas dinâmicos e ecológicos e discutindo a necessidade de uma transformação da prática pedagógica na iniciação esportiva. No décimo segundo capítulo, e último capítulo, Angelo Maurício de Amorim, Ricardo Franklin de Freitas Mussi, Denize de Azevedo Freitas, Saray Giovana dos Santos e Fernando Reis do Espírito Santo, discutem sobre a formação em educação física e a intervenção no esporte de crianças e jovens.

Diante das necessidades históricas e sociais no campo da formação e intervenção em Educação Física, a opção de publicar o livro *educação, saúde e esporte: novos desafios à Educação Física* reflete a preocupação dos

organizadores, Juarez Vieira do Nascimento e Gelcemar Oliveira Farias, em fomentar, participar e instituir debates profícuos que estimulem o movimento de transformações na formação e na ação concreta nos três setores de intervenção do campo da Educação Física.

Desejo que os leitores se sintam instigados em continuar as reflexões expostas à crítica pelos colegas.

Ilhéus, primavera de 2013.

Ana Maria Alvarenga

Sobre os autores

Adair da Silva Lopes

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Professor Titular do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Atividade Física e Saúde – NUPAF. Linhas de pesquisa: **Processos e Programas de Promoção da Atividade Física; Educação Física, Condições de Vida e Saúde.**

Alberto Barretto Kruschewsky

Professor Assistente do Departamento de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Santa Cruz. Doutorando em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Biodinâmica (GPBIO).

Alcyane Marinho

Doutora em Educação Física. Professora Adjunta do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEFID/UDESC). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/CDS/UFSC).

Líder do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF/UDESC) e Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte da UFSC.

Aline Rodrigues Barbosa

Doutora em Nutrição Humana Aplicada pela Universidade de São Paulo. Professora Associada do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física e Programa de Pós-Graduação em Nutrição da Universidade Federal de Santa Catarina.

Angelo Maurício de Amorim

Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador. Professor auxiliar do Colegiado de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia – Campus IV – Jacobina/BA. Pesquisador do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Cultura e Saúde (GEPEECS – UNEB) e do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte da UFSC.

Camila Fabiana Rossi Squarcini

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Assistente do Departamento de Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Atividade Física e Saúde da UFSC.

Cristiano de Sant'Ana Bahia

Doutorando pela Universidade Federal de Santa Catarina, graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação Física Montenegro, graduação em Economia pela Universidade Estadual de Santa Cruz e mestrado em Cultura e Turismo pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Professor assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz e coordenador da Especialização em Educação Física e Esporte. Líder do Grupo de Pesquisa de Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar e Esporte e do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte da UFSC.

Denize de Azevedo Freitas

Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS (2001) e mestrado em Saúde Coletiva-UEFS (2012). Professora assistente do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora Pesquisadora do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Prevenção da Violência e Promoção da Cultura de Paz- UEFS e do GEEPECS- Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Cultura e Saúde- UNEB.

Edio Luiz Petroski

Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Cineantropometria e Desempenho Humano.

Fernando Diefenthaeler

Mestre e Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciado em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor do Departamento de Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do Grupo de Pesquisa em Biodinâmica (GPBIO), membro da International Society of Biomechanics (ISB), da Sociedade Brasileira de Biomecânica (SBB).

Fernando Reis do Espírito Santo

Doutor em Educação, com área de concentração em Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Líder do grupo de pesquisa Cotidiano, Resgate, Pesquisa e Orientação (CORPO – FBA/CNPq e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (NEPEEL – UESB).

Gelcemar Oliveira Farias

Doutora e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciada em Educação Física e Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Pelotas. Professora Adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte da UFSC.

Gilmar Mercês de Jesus

Mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Especialização em Fisiologia do Exercício pela Universidade do Estado da Bahia. Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Professor Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Hector Luiz Rodrigues Munaro

Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pesquisador do Núcleo de Estudos em Saúde da População, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Helma Pio Mororó José

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia. Professora Assistente B da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Juarez Vieira do Nascimento

Doutor em Ciências do Esporte pela Universidade do Porto, reconhecido pela UFRGS. Mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria e licenciado em Educação Física pela Faculdade

Salesiana de Educação Física. Professor Titular e Pró-Reitor Adjunto de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte - NUPPE.

Júlio Cesar Schmitt Rocha

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Associado do Departamento de Educação Física do Centro de Desporto da UFSC. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte - NUPPE.

Larissa Rafaela Galatti

Doutora em Ciências do Esporte pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do curso de Ciências do Esporte da Faculdade de Ciências Integradas da Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte da FEF-UNICAMP, do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte da UFSC e do Grupo de Investigación y Análisis en los Deportes de Equipo da Universidade da Coruña (Espanha), além de ser editora do Internacional Sport Coach Journal (EUA).

Leonardo de Carvalho Duarte

Mestre em Educação. Especialista em Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte Escolar. Licenciado em Educação Física. Professor Auxiliar da Universidade Estadual de Feira de Santana, lotado no Departamento de Educação. Pesquisador do Núcleo de Educação Física

e Esportes Adaptados –NEFEA – CNPq/UEFS e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esportes e Lazer – NEPEEL/ CNPq/UESB.

Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo

Doutor em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Rio de Claro/SP. Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Esforço Físico - LAEF.

Marcial Jorge Cotes

Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Biologia de Florestas Tropicais e Mestre em Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Professor Assistente do Departamento de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Santa Cruz. Pesquisador do Grupo de pesquisa em Biologia de Dossel (UESC) e do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE/UFSC).

Marcos Rodrigo Trindade Pinheiro Menuchi

Graduação em Licenciatura em Educação Física e Mestrado em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor assistente do Departamento de Ciências da Saúde da

Universidade Estadual de Santa Cruz. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Comportamento Motor - GEPECOM.

Martha Benevides da Costa

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela Universidade do Estado da Bahia. Professora da Universidade do Estado da Bahia-Campus II, lotada no Departamento de Educação.

Priscila Mari dos Santos

Mestre em Educação Física (PPGEF/CDS/UFSC). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE/UFSC) e do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF/UDESC).

Ricardo Franklin de Freitas Mussi

Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal em Santa Catarina. Mestre em Saúde Coletiva. Especialista em Fisiologia do Exercício e Licenciado em Educação Física. Professor da Universidade do Estado da Bahia. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Cultura e Saúde (GEPEECS).

Samuel Macêdo Guimarães

Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação Física

pela Universidade Federal de Viçosa, Especialista em Ginástica Escolar pela Universidade Federal de Pelotas e Mestre em Educação Física pela UFSC. Professor assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz e coordenador do curso de licenciatura em Educação Física. Pesquisador do Grupo de Pesquisa de Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar e Esporte da UESC e do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte da UFSC.

Saray Giovana dos Santos

Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Educação Física e Especialista em Educação Física Infantil pela Universidade Estadual de Maringá. Faixa preta – Yon Dan – FIJUSC 0073/2010. Professora Adjunta aposentada pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Saulo Vasconcelos Rocha

Doutorando em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pesquisador do Núcleo de Estudos em Saúde da População da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Sueyla Ferreira da Silva dos Santos

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Graduada

em Educação Física pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Professora do Curso de Licenciatura em Educação Física no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, na Universidade Federal do Amazonas. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Física e suas relações Interdisciplinares.

Tânia Rosane Bertoldo Benedetti

Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Associada II da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Atividade Física e Saúde.

SUMÁRIO

PARTE 1

Educação física e educação: compassos e descompassos da relação formação x intervenção

PARTE 2

Educação física e saúde: compassos e descompassos da relação formação x intervenção

PARTE 3

Educação física e esporte: compassos e descompassos da relação formação x intervenção

Parte 1

EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO: COMPASSOS E DESCOMPASSOS DA RELAÇÃO FORMAÇÃO X INTERVENÇÃO

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERVENÇÃO NA ESCOLA

Prof. Me. Cristiano de Sant'anna Bahia
Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Prof.ª Dr.ª Gelcemar Oliveira Farias

INTRODUÇÃO

A atuação do professor de Educação Física na escola é influenciada por questões históricas, sociais, pedagógicas, estruturais, bem como pelo distanciamento entre a formação inicial e a realidade escolar, pela falta de condições de trabalho e de políticas públicas efetivas de formação continuada, e a legislação da Educação Física escolar, em alguns momentos, não garante sua legalidade e sua legitimidade.

As questões mencionadas representam os percursos da prática pedagógica do professor de Educação Física no âmbito da escola. No entanto, para compreender o contexto atual

> é necessário fazer reflexões sobre como ensinar aos alunos os conteúdos propostos por esta área, [...] observa-se a necessidade de uma reflexão histórica sobre problemas e tendências ligados à formação profissional e às propostas pedagógicas (CUNHA, 2003, p. 1).

A dimensão de como o professor atua, a sua realidade de intervenção, as demandas sociais provocam diferentes olhares para a prática docente, resultando em distintas identidades profissionais, crenças e valores atribuídos à vida profissional. Este texto busca apresentar discussões acerca da Educação Física escolar e dos fatores que interferem no cotidiano docente, a partir da formação inicial e continuada, da legislação vigente e das diretrizes curriculares elucidativas.

Assim, este capítulo aborda a formação inicial em Educação Física na prática pedagógica, a evolução histórica da legislação e da organização do currículo da Educação Física escolar, buscando vislumbrar caminhos para que a Educação Física obtenha respeito e garanta seu lugar na escola como componente curricular, e não seja vista meramente como uma atividade física descontextualizada.

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERVENÇÃO NA ESCOLA: ONDE ESTAMOS?

A formação do professor constitui-se em um processo que se inicia antes de seu ingresso na universidade, ocorrendo durante a educação básica, por meio de experiências e observações das práticas e dos modelos de ensino que influenciarão diretamente a escolha profissional. O ingresso na Universidade possibilitará a aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos, como também a articulação de competências e habilidades específicas para o exercício da docência da Educação Física (COSTA, 1994; NASCIMENTO, 2006).

Divergências sobre a formação inicial e que interferem diretamente na prática pedagógica dos futuros profissionais de Educação Física são apresentadas por Nascimento (2006), e ser compreendidas como: a) a falta de convívio intelectual e isolamento das disciplinas; b) o frequente mal-estar no ambiente de trabalho; c) o estado de manutenção da infraestrutura das instalações dos cursos; d) a falta de melhor qualidade de atuação docente afetada pelas políticas públicas de valorização e qualificação profissional, e o descaso discente frente à formação manifestada pela comodidade e pelo baixo envolvimento em pesquisa, ensino e extensão; e) a fragilidade dos conteúdos e a fragmentação disciplinar; f) a heterogeneidade dos programas de formação diante da diversidade de resoluções, leis e decretos que regulamentam a formação do bacharel e do licenciado.

Embora, na atualidade, alguns dos fatores mencionados por Nascimento (2006) já tenham sido minimizados, outros ainda se apresentam, com grande relevância, no cenário da formação inicial em Educação Física. Todavia, as práticas como componente curricular, sistematização dos estágios obrigatórios e as atividades complementares têm sido estratégias pedagógicas que muito facilitam a aquisição de competências pelos futuros professores. Diante dos dilemas da formação inicial em Educação Física, a continuidade da formação através de cursos *latu senso* e *stricto senso,* de atualização, de aperfeiçoamento e de formação complementar em universidades ou órgãos especializados busca a qualificação e as habilidades para o exercício ativo da docência, no intuito de atender as necessidades de aprendizagem, de acordo com as mudanças e transformações da área (NASCIMENTO, 2006). Assim, a

> fase de formação em serviço integra todas as atividades de formação organizadas por instituições educativas ou pelos próprios professores, visando à promoção do seu desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino (COSTA, 1994, p. 28).

No exercício profissional, a prática pedagógica dos professores de Educação Física é refletida a partir de suas crenças, seus valores e seus pensamentos e de como eles observam suas atuações no contexto da escola. Tudo isso está diretamente relacionado com as experiências vividas durante a formação inicial e com a maneira como eles investem em sua formação continuada por meio de cursos de atualização, leituras e participação em grupos de estudos, como sujeitos ativos de seu processo de formação e desenvolvimento da carreira docente (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2012).

Na sequência, mostra-se que há uma formação em Educação Física garantida por lei e discorre-se sobre as práticas pedagógicas que ainda não chegaram à escola, e sobre o distanciamento, o hiato entre universidade e escola.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APONTAMENTOS LEGAIS

As questões legais da Educação Física escolar durante o percurso histórico, ou seja, desde sua inserção no contexto escolar até os dias de hoje já foram tratadas por diversos autores na literatura (DARIDO, 2005). A Educação Física, como disciplina, foi introduzida nas

escolas ditando valores eugênicos e normas de comportamento. Influenciada pelos métodos europeus, a ginástica era direcionada aos homens incutindo-lhes hábitos de moralidade que contribuiriam para forjar o indivíduo forte, robusto, saudável e disciplinado de que tanto carecia a nova sociedade brasileira em formação (FILHO CASTELLANI et al., 2009).

A primeira tentativa de introduzir a Educação Física na escola ocorreu em 1837, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, pois incluiu aulas de ginástica em seu currículo. Em 1854, o ministro Couto Ferraz legalizou a proposta, incluindo a ginástica como disciplina obrigatória no ensino primário e a dança no ensino secundário. Em 1882, Rui Barbosa emitiu parecer recomendando a inserção obrigatória da ginástica no ensino primário para ambos os sexos, propondo que esta disciplina tivesse o mesmo grau de importância das outras disciplinas oferecidas pela escola (KOLYNIAK FILHO, 2008).

A Educação Física escolar foi incluída no sistema educacional, pela primeira vez, por meio da Constituição Federal de 1937, art. 131:

> A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência (BRASIL, 1937, p. 33).

Este documento especificava a obrigatoriedade da prática, mas não como disciplina curricular, o que

provocou sua segregação em relação às outras disciplinas por não se constituir em uma disciplina e sim em 'objeto de ensino' fora do contexto educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961, no art. 22, tornou obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primário e médio, denominação da época, até a idade de 18 anos. A redação desta lei foi modificada em 25 de julho de 1969, por meio do Decreto-lei n.º 705, da seguinte forma:

> Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis da educação e ramos de escolarização com predominância esportiva no ensino superior, e aos alunos dos cursos noturnos a prática poderá ser dispensada (BRASIL, 1969, p. 2).

Conforme Souza Junior e Darido (2009), a legislação demonstrou preocupação com a aptidão física do aluno para o mundo do trabalho, ao determinar que a Educação Física escolar fosse obrigatória até os 18 anos de idade, pois, a partir desta idade, os exercícios físicos poderiam causar desgaste e, consequentemente, prejuízos nas atividades laborais.

A obrigatoriedade da prática da Educação Física também consta na LDB 5692 de 1971, cujo art. 7º especifica: "será obrigatório à inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus" (BRASIL, 1971a, p. 2). Nota-se que, após 80 anos de inclusão na escola, a Educação Física ainda era

percebida como uma atividade prática e não como componente curricular, conforme deliberado na legislação.

A quantidade de leis e decretos publicados para a legalização da Educação Física no sistema educacional levou o Presidente da República Emílio G. Médici a editar e promulgar, em 1º de novembro de 1971, o Decreto n. 69.450. Este decreto configurou-se em marco histórico por buscar a legalidade e a legitimidade da Educação Física na escola. Tal decreto tentou regulamentar as seguintes questões: relacionamento com a sistemática da educação nacional; caracterização dos objetivos; currículos; organização e funcionamento; padrões de referência; compensação e controle; implantação; recursos financeiros (BRASIL, 1971b).

O modelo desportivizante estava fortemente presente no decreto, pois aos alunos que participavam das competições desportivas oficiais, de âmbito estadual, nacional ou internacional, bem como de suas fases preparatórias, era concedido o direito de não frequentar as aulas de Educação Física escolar, considerando-se as competições uma atividade curricular. O Decreto n.° 69.450 preocupou-se até com o financiamento da Educação Física escolar, conforme o art. 21,

> as verbas federais do setor da Educação Física escolar, inclusive as provenientes da Loteria Esportiva, deverão ter destinação condicionada a programas e projetos de desenvolvimento, com referência aos objetivos e demais exigências da presente regulamentação (BRASIL, 1971, p. 7).

Nota-se que as LDBEN 5.592/71, 4024/61 e o Decreto-lei 69.450/71 tiveram seus objetivos e procedimentos atrelados eminentemente à prática da Educação Física escolar, negando-a como componente curricular e tendo seus objetivos elaborados em vista à promoção da saúde e aos desportos (SILVA; NASCIMENTO, 2012).

Após vinte e cinco anos da publicação do Decreto n. 69.450, de 1971, foi promulgada a LDB 9394 de 1996, que evidenciou a Educação Física como componente curricular da educação e integrada à proposta pedagógica da escola, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. A redação do art. 26, parágrafo 3º, foi modificada pela Lei n.° 10.328, de 12 de dezembro 2001, com a inclusão apenas da palavra obrigatória (BRASIL, 1996).

A Educação Física escolar, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (BRASIL, 1996), era garantida nos currículos escolares, mas sua obrigatoriedade poderia ser questionada. Após sua inclusão no projeto pedagógico da escola, outras demandas surgiram, como a formação de um currículo mínimo que pudesse garantir a efetividade pedagógica do componente curricular na formação humana dos alunos da educação básica.

Ao analisar os percursos legais, a Educação Física escolar configurou-se, no âmbito da escola, diferentemente das demais disciplinas curriculares, por colocar a ênfase na prática educativa distante de uma base teórica e, consequentemente, sendo desvalorizada pelo sistema educacional e pela sociedade (LUCENA, 1994). Assim, no ano de 2003, a Educação Física escolar sofreu grande descaso frente à legislação e à comunidade escolar, quando a redação do § 3º do art. 26 da LDB 9394/96 foi modificada

pela Lei n.º 10.793, de 1º.12.2003, estabelecendo-a como facultativa aos alunos com jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; àqueles com idade superior a 30 anos; aos que estivessem em fase de cumprimento de serviço militar; aos enquadrados no Decreto-lei n.° 1.044, de 1969; aos alunos que tinham filhos.

A alteração na LDB 9394/96, especialmente no art. 26, avançou, destacando a disciplina Educação Física como componente curricular, mas retrocedeu quando repetiu as questões de controle, que remetem ao Decreto-lei 69.450/71, excluindo vários alunos por meio da facultatividade, deixando de atender a necessidade de alguns grupos que estão fora da faixa etária e que teriam este direito. Tal situação não ressaltou a importância da Educação Física e de seu professor na escola, dificultando o convencimento das pessoas, nas condições de facultatividade, a participar das aulas (DARIDO; RANGEL, 2005).

Alguns estados e municípios do Brasil buscaram garantir a obrigatoriedade da Educação Física Escolar na educação básica, tais como: Manaus Lei 140/2012 (MANAUS, 2012); São Paulo Lei 11361/2003 (SÃO PAULO, 2003); Ponta Grossa Lei 8011/2005, (PONTA GROSSA, 2005); Minas Gerais Lei 19481/2011, (MINAS GERAIS, 2011); Ilhéus (BA) – Lei 3154/2004, (ILHÉUS, 2004); Roraima Lei 743/2009 (RORAIMA, 2009); Foz do Iguaçu, Paraná Lei 2869/ 2003 (FOZ DO IGUAÇU, 2003); Goiás Resolução 04/2006, (GOIAIS, 2006), dentre outros.

Faz-se necessário que a comunidade científica amplie os estudos sobre a Educação Física promovendo discussões a respeito das alterações trazidas pela LDB 9394/96, no que diz respeito à facultatividade da Educação Física aos estudantes com mais de 30 anos, às mulheres com filhos,

a quem trabalha mais de 6 horas por dia e a quem estiver prestando serviço militar. Mesmo com os avanços científico e pedagógico da área, construídos nos últimos 40 anos, ainda se considera a Educação Física escolar como atividade física, e não como componente curricular. Outra questão legal que precisa ser discutida, visando à sua modificação, é a Resolução do Conselho Nacional de Educação 7/2010, que permite que o professor regente de classe ministre aula de Educação Física para os alunos do 1º ao 5º ano (BRASIL, 2010), fato que, por muitos anos, vem se evidenciando como uma prática em alguns estados brasileiros.

As alterações ocorridas na legislação vigente, quanto à Educação Física escolar, demarcaram mudanças, todavia percebe-se que estas ainda precisam ser ampliadas e discutidas com maior intensidade pela comunidade científica e pela classe docente para que se garantam tanto o acesso de todos à disciplina como a aplicação da lei. Torna-se, pois, urgente e importante que estudiosos promovam discussões e eventos acadêmicos com temas que abordem os prejuízos trazidos pela legislação atual à Educação Física escolar, ao excluir parte da população discente da prática desta disciplina.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS NACIONAIS E ESTADUAIS

A Educação Física escolar, como componente curricular obrigatório na educação básica, deve possuir um eixo norteador que garanta a formação de um indivíduo crítico e autônomo, a partir do conhecimento da cultura corporal, e desenvolver um currículo mínimo

que proporcione efetividade na práxis pedagógica no contexto escolar.

A construção de documentos norteadores da prática pedagógica da educação e da Educação Física escolar deve permear a discussão coletiva, considerando os diferentes espaços, tempos e realidades de cada região, de acordo com as questões políticas, econômicas e educacionais, de modo a indicar caminhos didáticos e pedagógicos para este professor.

Deve-se, também, compreender a importância do currículo como conhecimento tratado, pedagógica e didaticamente, pela escola e pelos alunos, relacionando-o com os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais e com os significados de experiências vividas pelos alunos analisados por eles. Assim, o currículo amplia-se na direção de referenciar as experiências individuais e coletivas, verificado pela articulação entre o currículo formal, com planos e propostas, e o currículo oculto não 'observado' nas aulas (MOREIRA, 1997).

As primeiras inferências sobre o currículo no Brasil iniciaram-se nos anos 1920, tendo sofrido, até 1980, forte influência de teorias americanas funcionalistas. Após a Guerra Fria dos anos de 1980, a hegemonia norte-americana foi derrubada por grupos nacionais marxistas, embasados na pedagogia histórico-crítica e na pedagogia do oprimido. Nos anos 1990, o campo do currículo recebeu várias influências políticas, sociológicas e econômicas de autores como Giroux, Apple e Young, Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefebvre, Habernas e Bachelard (MACEDO; LOPES, 2005).

Levando-se em consideração as bases teóricas que sustentam as concepções de currículo, e de acordo com vários autores, os referenciais curriculares devem

permear a formação humana com conhecimentos relacionados à realidade do aluno no contexto regional e inclusão de todos os bens culturais (LIMA, 2007).

As discussões acerca do currículo envolvem diretamente professores, escolas, alunos, gestores, pais e a sociedade como um todo, pois o currículo materializa-se pela presença dos seguintes elementos: conteúdos a serem ensinados e aprendidos; experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; processos de avaliação que influem nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. Ressalte-se que se trata de um conjunto de ações pedagógicas intencionais que buscam a formação humana (MOREIRA; CANDAU, 2007).

O currículo representa a realidade da escola e do sistema de ensino e deve ser efetivado com e para os alunos, de acordo com o projeto político pedagógico, por meio de ampla discussão de propostas que aproximem a realidade local, regional e estadual dos estudantes ao currículo real do interior da escola (BRASIL, 2008). A organização de um componente curricular na escola pressupõe a forma de efetivar a prática pedagógica docente de maneira consciente e crítica e a formação de indivíduos autônomos. Como em todas as áreas, a Educação Física escolar passou por transformações históricas, políticas e educacionais que, por muito tempo, estiveram atreladas às práticas utilitaristas e procedimentais. Elas proporcionavam, ao estudante e ao professor uma visão estereotipada do verdadeiro papel social e educacional deste componente curricular na formação de valores e princípios capazes de formar pessoas críticas e autônomas.

Os primeiros documentos publicados, após a LDBEN de 9394/96, para organizar a prática pedagógica foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1996). Estes documentos surgiram como instrumento principal da reforma educacional da década de 1990, constituindo-se em um documento concreto para os professores, com detalhamento de cada disciplina, indicando possíveis conteúdos, objetivos, formas de avaliação e metodologias (CAPARROZ, 2003).

Com o objetivo de construir caminhos possíveis para que os alunos do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série ou do primeiro e segundo ciclos pudessem participar da sociedade de maneira mais participativa, reflexiva e autônoma, conhecendo seus direitos e deveres, o Ministério da Educação e do Desporto publicou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (PCNEF). Eles tinham o objetivo de apoiar as discussões pedagógicas na escola, a elaboração de projetos educativos, o planejamento das aulas, a reflexão sobre a prática educativa (BRASIL, 1997).

O documento apresenta, na primeira parte, a caracterização da área de Educação Física, seu histórico, concepção e importância social; a Educação Física como cultura corporal; a cultura corporal; as questões de cidadania; o processo ensino aprendizagem; a inclusão das pessoas com deficiências físicas; os objetivos gerais da disciplina para o ensino fundamental; os conteúdos da Educação Física no ensino fundamental; os critérios de seleção; a organização dos blocos de conteúdos (conhecimentos sobre o corpo, esportes, jogos, lutas e ginásticas, atividades rítmicas e expressivas); os critérios de avaliação.

A segunda e a terceira partes do PCNEF retratam as questões do primeiro e segundo ciclo, enunciando o ensino e a aprendizagem; os objetivos; os conteúdos; os critérios de avaliação; as orientações didáticas; a organização social das atividades e atenção à diversidade; as diferenças entre meninos e meninas; a competição e a competência; a problematização das regras; o uso do espaço.

No ano de 1998, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. O documento chama atenção do professor de Educação Física acerca de três aspectos importantes para a prática pedagógica: os princípios da inclusão, da diversidade e das categorias dos conteúdos (atitudinal, conceitual e procedimental); as influências das tendências pedagógicas da Educação Física escolar, levando em consideração os aspectos históricos, políticos e sociais; a relação da Educação Física com a cultura corporal de movimento, com cidadania, mídia e temas transversais.

As questões relativas ao processo de ensinar e aprender se destacam no texto no sentido do aluno, dos conteúdos e dos procedimentos diante de prazer, técnicas e interesses na capacidade de resolver problemas, inclusive dos indivíduos excluídos das aulas de Educação Física escolar que possuem necessidades especiais e daqueles que estudam no período noturno, considerando os diferentes tempos pedagógicos e as especificidades de cada grupo.

Na segunda parte da proposta, o Ministério da Educação indica que os critérios de seleção dos conteúdos devem priorizar a relevância social, as características dos alunos e as especificidades do conhecimento da área, de

acordo com os seguintes conteúdos: conhecimentos sobre o corpo; esportes; jogos; lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas, no contexto de uma proposta de ensino e aprendizagem embasada nos princípios de diversidade e autonomia e em aprendizagens específicas.

O Ministério da Educação, em 1999, publicou os PCN do Ensino Médio com o objetivo de proporcionar aos professores apoio e oportunidade de reflexão acerca da prática. Tal reflexão visa ao planejamento das aulas e à construção de um currículo baseado nos princípios da LDB, coerentes com conteúdos e metodologias que proporcionem aos alunos formação humana que os prepare para a vivência em sociedade, através do aprender a conhecer, a fazer e a viver (BRASIL, 1999). O texto está dividido em: bases legais; apresentação do documento; LDB; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); as diversas áreas do conhecimento. Nestas, há alocação de disciplinas como: linguagens, códigos e suas tecnologias (competências e habilidades em língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática); ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (competências e habilidades em biologia, física, química e matemática); ciências humanas e suas tecnologias (competências e habilidades em história, geografia, sociologia, antropologia, política e filosofia).

Os parâmetros curriculares nacionais do ensino médio para Educação Física se constituem em uma proposta que busca "aproximar o aluno novamente da Educação Física, de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos" (BRASIL, 1999, p. 155). A Educação Física escolar, no ensino médio, é tratada de forma a desenvolver, nos alunos,

competências e habilidades direcionadas para representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural, de modo que os estudantes, ao final do ensino médio,

> compreendam as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão (BRASIL, 1999 p. 167).

O Ministério da Educação, em 2008, publicou mais um documento norteador para o docente da Educação Física – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Dividido em áreas de conhecimento, ele tem por objetivo refletir sobre cada componente curricular, nos aspectos do currículo, indicando possíveis caminhos para sua concretização no contexto escolar.

As discussões acerca da Educação Física no Ensino Médio (EFEM) integram o documento. Inicialmente, são ressaltadas as dificuldades de apresentar orientações curriculares, tanto devido às dimensões territoriais e culturais do Brasil, como pelas divergências científicas e pedagógicas existentes na área. O documento não é uma 'ordem' a ser seguida, ele não reflete um pensamento único, mas o de um coletivo interessado no diálogo sobre as ações educativas na escola.

Para garantir a efetividade da proposta, o texto aborda as questões legais; a identidade da Educação Física como componente curricular; a escola como espaço sociocultural da diversidade; os sujeitos do ensino médio; o lugar da Educação Física nas escolas do ensino

médio; os conteúdos; as críticas acerca da desportivização; as ações pedagógicas; as influências externas à escola. Ao final, dispõe de indicações de fontes de estudos: *sites*, grupos de estudos e referências bibliográficas.

Atualmente, este é o documento que orienta a prática docente no ensino médio, pressupondo a política de organização curricular como política cultural que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no contexto da escola.

Os parâmetros, as diretrizes e os currículos mínimos para Educação Física escolar poderiam influenciar diretamente a prática pedagógica dos docentes, se eles tivessem acesso efetivo aos documentos. A falta de acesso dos professores às informações e aos documentos, justificada pela carência de tempo, não pode se sobrepor à sua função na escola

> de elaborar, implementar e avaliar programas de ensino que tematizam, do ponto de vista didático-pedagógico, os jogos, os esportes, as lutas, as ginásticas, as danças, os exercícios físicos, as atividades rítmicas etc. (FERRAZ; CORREIA, 2012, p. 531).

EXPERIÊNCIAS ESTADUAIS

Para garantir a legitimidade da Educação Física escolar, alguns estados já construíram suas propostas curriculares e as implantaram, por exemplo: as diretrizes curriculares da Educação Física, publicadas, em 2008, no

estado do Paraná; as orientações teórico-metodológicas da Educação Física: ensino fundamental, ensino médio estabelecidas, em 2008, no estado de Pernambuco; referenciais curriculares da educação básica: Educação Física elaborados, em 2009, no Rio Grande do Sul; proposta curricular do estado de São Paulo: Educação Física, apresentada em 2008; referencial curricular do ensino médio, proposto, em 2008, pelo estado de Rondônia.

O estado da Bahia iniciou, em 1994, o processo de construção do currículo da Educação Física em sua rede pública estadual, com os registros dos trabalhos de definição das diretrizes para o ensino fundamental (1994) e das orientações curriculares para o ensino médio (2005). Entretanto, tais documentos não foram utilizados pelos docentes devido às fragilidades pedagógicas e didáticas existentes. As diretrizes curriculares da Educação Física, publicadas em 1994, tratavam apenas do ensino fundamental, e ainda dentro de uma visão desportivizante, com conteúdos ligados ao jogo e ao esporte, não permitindo a superação na perspectiva de novos conteúdos da cultura corporal. O documento de 2005 apresenta discussões curriculares apenas para o ensino médio, trazendo propostas pedagógicas importantes e superadoras, mas não utilizadas pelos docentes (BAHIA, 2005).

De acordo com Nascimento e Silva (2012), deve-se pensar que, na atualidade, é necessária a reestruturação de conceitos e práticas educacionais (escola, currículos, programas, diretrizes curriculares, entre outros) frente às exigências do homem contemporâneo, oriundas da globalização das ações e do conhecimento.

Os referenciais curriculares deveriam apontar caminhos para a eficácia e a eficiência da prática docente da Educação Física escolar, mas os docentes não

acreditam na importância do planejamento. Eles se justificam dizendo que não é possível planejar, pois a realidade é muito dinâmica, não há condições, não tem jeito mesmo, é inútil, o processo não acontece, é muito complicado, não é necessário planejar etc. (VASCONCELLOS, 2002). Existem, portanto, necessidades inerentes ao exercício da docência que requerem acompanhamento e apoio pedagógico que levem à superação das dificuldades referidas.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Os limites da prática docente como a realidade social dos alunos; a prática educacional; a formação profissional; o currículo mínimo para área; as políticas públicas; a valorização profissional; a formação inicial e continuada; a legislação poderão ser superados pelo compromisso com o ser humano e pela responsabilidade profissional. Através disto se buscará garantir avanços na práxis pedagógica da Educação Física escolar, considerando os aspectos políticos, econômicos, materiais, familiares e pessoais dos atores envolvidos (FARIAS et al., 2001).

Apesar dos obstáculos mencionados, é preciso buscar mecanismos de valorização da Educação Física escolar como componente curricular de fato e de direito, no sentido de garantir sua legalidade e sua legitimidade, necessárias à formação integral dos alunos da educação básica. Para alcançar a legitimidade da Educação Física e diminuir os problemas existentes, vislumbram-se duas possibilidades: a primeira relacionada à organização dos

saberes e das práticas escolares em forma de currículo e a segunda relacionada à inserção da Educação Física no conjunto de disciplinas (BRACHT et al., 2007).

O processo de formação continuada em exercício deve se inserir no fazer docente através de políticas públicas que garantam constantes transformações da prática. O professor não poderá, porém, ficar aguardando apenas políticas governamentais de indução, ele necessita ter autonomia para administrar sua formação continuada.

A reflexão sobre a autonomia do professor precisa levar em consideração

> contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam o seu trabalho. Seu desenvolvimento não é apenas uma questão de vontade e livre pensamento por parte dos docentes. As condições reais de desenvolvimento de sua tarefa, bom como o clima ideológico que a envolve, são fatores fundamentais que a apoiam ou a entorpecem. E sem as condições adequadas, o discurso sobre a autonomia pode cumprir apenas duas funções: ou é uma mensagem de resistência, de denúncia de carências para um trabalho digno e com possibilidades de ser realmente educativo, ou é uma armadilha para os professores, que só pretende fazê-los crer falsamente que possuem condições adequadas de trabalho e portanto o problema é só deles (CONTRERAS, 2002, p. 227).

Por tais esclarecimentos, compreende-se que o espaço social e a autonomia dos professores dependem das condições subjetivas ofertadas, principalmente, aos atuantes da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perspectivas de intervenção na Educação Física escolar dependem: de mudanças paradigmáticas na formação inicial, que diminuam o hiato entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade profissional; de políticas de formação continuada eficazes, que garantam a permanência do professor na educação básica, nos diversos ciclos de desenvolvimento profissional, sendo capazes de redimensionar a prática docente.

Outra questão pertinente é vislumbrar uma nova legislação para a Educação Física brasileira, entendendo-a como componente curricular responsável pela formação humana, semelhante aos outros, e não como uma atividade física descontextualizada da escola, voltada apenas a procedimentos e técnicas corporais higiênicos, desportivizantes e biológicos. O art. 26 da LDB nº 9394/96 não corresponde aos avanços científicos e pedagógicos da Educação Física escolar ocorridos nos últimos 20 anos. Ele precisa ser revisto e modificado, a fim de evitar exclusões, e de garantir que, em toda a educação básica, a disciplina seja ministrada por professores licenciados em Educação Física.

O presente artigo pretende, pois, contribuir com a área de teoria e prática pedagógicas, no sentido de fortalecer as discussões inerentes à Educação Física na educação básica, por meio de questões propositivas

acerca de um currículo mínimo para a área; de uma legislação ética e inclusiva; do processo de intervenção pedagógica embasado em políticas educacionais que realmente formem cidadãos críticos e autônomos.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Lei n.° 11361, 17 de março de 2003**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da disciplina de Educação Física. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/132879/lei-11361-03-sao-paulo-sp>. Acesso em: 10 maio 2012.

BAHIA. Secretaria de Educação. Orientações curriculares estaduais para o Ensino Médio: Área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Salvador: Secretaria de Educação, 2005.

BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E.; FRADE, J. C.; PIRES, R.; FONTE, S. S. D. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. 3. ed. Ijui: Unijui, 2007.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil de 1937. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1765/constituicao_1937_texto.pdf>. Acesso em: 24 set. 2013.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm>. Acesso em: 24 set. 2013

______. Lei n.° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1971a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 4 jun. 2009.

BRASIL. Lei n.° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L9394.htm#art92>. Acesso em: 4 jun. 2009.

______. Ministério de Educação. Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1044.htm> Acesso em: 29 dez. 2008.

______. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2008.

______. Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Ministério da Educação**, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, DF,2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=-doc>. Acesso em: 10 maio 2012.

______. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC: SEF, 1997.

______. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1999.

CÂMARA MUNICIPAL DE MANAUS. **Lei n.° 140, de 26 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da formação, em curso superior de Educação Física, para a docência da disciplina Educação Física na educação infantil e no ensino fundamental no município de Manaus. Manaus, 2012. Disponível em: <http://cmm.am.gov.br/site/arquivos/download/pautas/20121207110731pauta_reunie3o_ordine1ria_06.11.12.pdf>. Acesso em: 10 maio 2012.

CÂMARA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA. **Lei n.° 8011, de 17 de fevereiro de 2005**. Dispõe sobre prática da educação física no sistema municipal de ensino de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2005. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/busca?q=Ponta+Grossa>. Acesso em: 10 maio 2012.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, F. J. P. **Prática pedagógica de professores de Educação Física**: um estudo de casos na rede pública estadual em Florianópolis – SC. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

CAPARROZ, E. F. Parâmetros curriculares nacionais de educação física: o que não pode ser que não é o que não pode ser que não é. In: CRISORIO, R.; BRACHT, V. **A Educação Física no Brasil e na Argentina**. Campinas SP: Autores Associados, 2003..

COSTA, C. F. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 5, n. 1, p. 26-39, 1994.

CUNHA, F. J. P. **Prática pedagógica de professores de Educação Física**: um estudo de casos na rede pública estadual em Florianópolis – SC. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. **Dispensas das aulas de educação física**: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Revista Pensar a Prática**, v.12, n. 2, 1-12, 2009.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005

FARIAS, G. O; SHIGUNOV, V; NASCIMENTO, J. V. Prática pedagógica dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de desenvolvimento Profissional. In: FARIAS, O. G.; FOLLE, A. **Educação Física: Prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: UDESC, 2012.

FARIAS, G. O; SHIGUNOV, V; NASCIMENTO, J. V. Formação e Desenvolvimento Profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V; SHIGUNOV NETO, A. **A formação profissional e a prática pedagógica**. Londrina: Midiograf, 2001.

FERRAZ, O. L; CORREIA, W. R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 3, p. 531-40, 2012.

FILHO CASTELLANI, L.; SOARES C. L; TAFFAREL, Z. N. C; VARJAL, E.; ESCOBAR, O. M; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

FOZ DO IGUAÇU. Lei n.° 2.869, de 18 de dezembro de 2003. Institui política de Educação Física na rede municipal de ensino e dá outras providências. **Conselho Federal de Educação Física**, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=136>. Acesso em: 10 maio 2012.

GOIAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 04, de 07 de julho de 2006**. Dispõe sobre a prática de Educação Física no ensino fundamental e médio do Estado de Goiás. Goiânia, 2006. Disponível em: <http://www.cref14.org.br/visualizar_lei.php?id=59>. Acesso em: 10 maio 2012.

ILHEUS. **Lei n.° 3.154/2004**. Dispõe sobre a orientação da educação física no ensino básico na rede de ensino público e privado, e, disciplinam o funcionamento de clubes, academias e outros estabelecimentos que atuam nas áreas de atividades físicas e desportivas no âmbito do Município. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=121>. Acesso em: 10 maio 2012.

KOLYNIAK, F. C. **Educação Física**: uma nova introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

LIMA, E. S. **Indagações sobre Currículo**. Currículo e desenvolvimento humano. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.

LUCENA, R. F. **Quando a Lei é a regra**: um estudo da legislação da Educação Física escolar brasileira. Vitória: CEFD: UFES, 1994.

MACEDO, E.; LOPES, C. A. **Currículo**: debates contemporâneos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAS GERAIS. **LEI 19481/2011**. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_.pdf>. Acesso em: 10 maio 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M**. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós modernidade. In: MOREIRA, A. F. (org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

NASCIMENTO, J. V. Formação do profissional de Educação Física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S. E; HUNGER, D. (org.). **Formação profissional em Educação Física**. Rio Claro: Biblioteca Editora, 2006.

RORAIMA. **Lei n.º 743/2009**. Dispõe sobre a prática da Educação Física na rede pública estadual de ensino. Disponível em: <http://efbr.com.br/24/06/2011/biblioteca />. Acesso em: 10/05/2012.

SILVA, C. M.; NASCIMENTO, V. J. Estruturação da Educação Física no ensino médio e técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (org.). **Educação Física**: prática pedagógica e trabalho docente. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

VASCONCELLOS, S. S. **Planejamento**. Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político – pedagógico. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A CORPOREIDADE NA ESCOLA

Prof. Me. Samuel Macêdo Guimarães
Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

INTRODUÇÃO

A importância de colocar em debate a formação de professores de Educação Física é um pensamento reconhecido por muitos profissionais da área. Embora pesquisas sobre esta temática (NASCIMENTO, 2002; 2009; CARVALHO, 2012; FERRAZ; CORREIA, 2012; NASCIMENTO; FARIAS, 2012) tenham oferecido importantes contribuições, há necessidade de refletir criticamente sobre como a Educação Física se organizará para superar os desafios formacionais que se apresentam, principalmente pela diversidade de olhares para seu processo de construção de conhecimentos, nos últimos 20 anos, e pela busca de sua legitimidade como elemento constituinte das práticas pedagógicas no interior da escola.

As mudanças ocorridas na sociedade brasileira, cuja marca hegemônica constrói cada vez mais demandas no campo tecnológico, indicam a necessidade deste constante repensar sobre a formação dos seres humanos. Ao refletir sobre o assunto, Negri (2001) já indicava a passagem de um mundo para outro, cujo processo é bastante cansativo. Tais transformações parecem indicar que as pessoas podem estar fisicamente mais eficientes e mais produtivas como efeito dos novos conhecimentos científicos, mas nem por isso estão mais felizes.

Assim, diante da amplitude de olhares possíveis sobre a formação profissional, a qual compreende muitas possibilidades adjacentes aos diversos discursos das teorias educacionais, e da complexidade do ser humano, a atenção se concentrará na perspectiva de compreender a formação em Educação Física na dimensão da corporeidade, cujos conteúdos de ensino necessitam ser constantemente questionados.

Ao compreender a corporeidade como um Espaço-Tempo de Probabilidades e Possibilidades (ETPP) concreto e muito vivo, há o reconhecimento da realidade como condição primeira, como causa e motivação da experiência vivenciada. Ela é a expressão, no aqui-agora, da essência de todas as experiências do ser humano, podendo ser considerada uma memória vivida, muitas vezes também influenciada pelas não vividas. É uma expressão do vivo, paradoxalmente constituída do vivido e do não vivido, em que se torna desconcertante suprimir a elegante dialética dos eruditos, pois é corpo e alma a um só tempo.

A opção pelo caminhar reflexivo no texto indica a preocupação de olhar e ver, ouvir e escutar, pensar e sentir a própria corporeidade como ato incorporado, encarnado, feito carne. Valendo-se desse olhar, o se movimentar manifesto da própria biologia transcende suas ações com base em vivências e se torna experiência. Além disso, a estruturação da relação entre vivência e experiência se produz nas relações entre os ETPP de percepções de corporeidades. Essas se assumem, na condição de ser-corpo-no-mundo que aprende e apreende. Contudo, também expressa sua natureza mais interior e, paradoxalmente, mais exterior. Essa apreensão exige que os construtos e as dimensões de corporeidade

se organizem na certeza de que todo viver e todo conviver resultam do percebido, do compreendido, pois o real está carregado de ideologias e das ações do passado contidas nas estruturas e, por tal, incorporadas nas compreensões do que parece ser a corporeidade. Sobre este assunto, Moreira (2012, p. 37) esclarece:

> Ainda para que não sejamos interpretados de forma equivocada, claro está que estamos cientes de que corporeidade não é o objeto científico da Educação Física, como aliás não será objeto científico de nenhuma área de conhecimento em particular. Corporeidade é sim uma atitude que deve nortear os profissionais pesquisadores que trabalham com o corpo, com o movimento, com o esporte, tanto no sentido coletivo quanto no individual.

As formas de ser-estar-no-mundo fazem parte de cada um e se concretizam como corporeidades. Além de se mostrarem, revelam e/ou desnudam-se diante da paradoxal linguagem da existência, situando-se em algum lugar no tempo e espaço da história pessoal. A existência de tantos sentidos de corporeidade permite que sejam aproveitados para estabelecer condições educativas assertivas na escola para uma pedagogia do movimento, na qual o ressignificar será sempre uma arte a ser buscada diante da essencial condição de sermos seres inconclusos e não permanentes. Assim, Benetti (2002, p. 131) destaca que

> buscar na corporeidade a ressignificação das ações corpóreas no espaço escolar significa reconstruir e ressignificar conceitos e vivências de corpo, ampliando as possibilidades de diálogo com o mundo, permitindo várias descobertas a partir de sua própria experimentação. Nesta forma de condução e organização da prática educativa o professor toma o processo de formação uma reciprocidade, onde os participantes formam-se enquanto sujeitos emancipados. Constituindo-se de forma autônoma e independente, mas, ao mesmo tempo, colocando-se no lugar do outro, como sujeitos relacionais.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é a impossibilidade da homogeneidade, reiterando-se as alteridades e as diferenças nas aprendizagens do se relacionar, pois nas relações humanas, deveria ser buscada uma apreensão mais amorosa das diferenças. Assim, busca-se uma percepção de consciência da corporeidade que conceba o ser humano em sua totalidade e que também considere como ETPP todas as vivências e experiências corporais, apesar de todas as diferenças e dos possíveis desalinhamentos nas comunicações existenciais expressos nas linguagens corporais. O desafio do presente capítulo é refletir, com base nessas premissas, bem como promover uma Educação Física Escolar (EFE) que possa superar os compassos e descompassos da relação formação *versus* intervenção neste campo tão antigo e, ao mesmo tempo, tão novo.

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A CORPOREIDADE NA ESCOLA: ONDE ESTAMOS?

A corporeidade pode ser considerada como o lugar fundamental dos acontecimentos da vida humana, ao ser expressa pelo se movimentar, pode produzir nuanças gestuais diversas, seja em forma de metáforas corporais ou outras. Um campo infinito de manifestações desse se movimentar que constituiu o processo de hominização, desde tempos imemoriais do ser humano, justificados sempre, nesse sentido e com esse significado, pela real presença do homem e da mulher em nosso planeta. Representa o próprio campo de cultura do se movimentar, manifesto em seus ETPP de expressividades, compondo metáforas, metonímias entre outras figuras possíveis de corporeidades.

Forças e fraquezas juntas, buscando equilibrar tensões e relaxamentos para dar a tonalidade possível do gesto. É campo fértil de inovação e renovação da vida, muitas vezes numa Educação Física esquecida de si mesma (GUIMARÃES, 2001). É categoria fundamental de estudo para a formação profissional em Educação Física e, em virtude das tantas nuanças com que podem se apresentar, constitui-se em *locum* de eventos da cultura corporal do movimento humano, sejam as acontecidas ou ainda por acontecer, produzindo também memórias, aprendizagens diversas, estimuladas pelos ETPP das vivências e experiências corporais.

São tantas as maneiras de conceber tais percepções que se admite existirem combinações incontáveis no ambiente da cultura humana. Em tese, acredita-se não ser possível afirmar o tema corporeidade como

terminado ou completo, em nenhum contexto. Nesse infinito manejo de diversidades de expressividades, compara-se à forma de produzir músicas, por exemplo: há apenas sete sons e sete silêncios divididos em oito oitavas, mas suas combinações criam infinitas amplitudes musicais. *Corporeidades*: talvez essa seja a palavra que melhor traduza os gestos humanos encorpados e expressos pelo se movimentar. Exprime manifestos de vida e morte, desvelando a cultura humana e, em sua essência, revela o que são pessoas, tribos e grupos, relembrando sempre a eterna, porém finita, condição de sermos-corpos-no-mundo, buscando expressar a vida em movimento, sempre entre o que existe e o que não existe a um só tempo. Dentro desse tema, Rose (2001, p. 171-172) reflete sobre a corporeidade e suas relações, dizendo que

> nosso regime de corporeidade deveria, assim, ele próprio, ser isto como a resultante instável dos agenciamentos nos quais os humanos são surpreendidos, induzindo uma certa relação consigo mesmos *como corporificados*; tornando o corpo organicamente unificado, atravessado por processos vitais; diferenciando – hoje por meio do sexo, em grande parte de nossa história por meio da **"raça"**; dando-lhe uma certa profundidade e um certo limite; equipando-o com uma sexualidade estabelecendo as coisas que ele pode e não pode fazer; definindo sua vulnerabilidade em relação a certos perigos; tornando-o praticável a fim de amarrá-lo a práticas e a atividades. **(grifo do autor)**

> Esses agenciamentos não são delineados pelo envelope da pele, mas ligam o **"lado de fora"** e o **"lado de dentro"** – visões, sons, aromas, toques, coleções – juntando-os com outros elementos, maquinando desejos, afecções, tristeza, terror e até mesmo morte. Consideremos as variadas maquinações das quais o corpo é capaz: a coragem do guerreiro na batalha, a ternura ou a violência do amante, a resistência do prisioneiro político sob tortura, as transformações efetuadas pelas práticas da ioga, a experiência da morte vodu, as capacidades de transe que tornam os órgãos capazes de suportar queimaduras ou de recuperar-se de feridas. Não se trata de propriedades de **"o corpo"**, mas de maquinações do **"corpo pensado"**, cujos elementos, órgãos, forças, energias, paixões, temores são reunidos por meio de conexões com palavras, sonhos, técnicas, cantos, hábitos, julgamentos, armas, ferramentas, grupos. **(grifos do autor)**

Por outro lado, no que se refere à importante questão da formação em Educação Física, sabe-se da necessidade de compreender como se processam os contextos avaliativos e processuais da relação ensino-aprendizagem no campo do se movimentar, essencialmente. Esses também se decodificam em incontáveis ETPP da cultura corporal do movimento, exigindo uma formação que contribua para que se vislumbrem, hipoteticamente, todos os elementos que forneçam pistas para explorar e compor, em nível de excelência, os conjuntos

das condições ótimas, para proceder profissionalmente nos diversos campos de ação, nessa significativa condição de sermos-corpos-no-mundo.

Exploram-se também as intenções de associações entre teoria e prática, vislumbrando ensino e aprendizagem, vivência e convivência, sobre as temáticas de corporeidades, indicando-as como campo formativo preferencial, para além da manutenção apenas prescritiva do se movimentar, sem contudo excluir essa condição. Nesse sentido, busca-se prover, na escola, um ambiente existencial que vislumbre questionar aquelas formas de se movimentar que se explicam somente nas dimensões tradicionais do gesto, pois quando assim nos comportamos, esquecemos que existem diversidades de abordagens, teorias e concepções pedagógicas. Dessa maneira, credita-se à escola um ETPP que pode favorecer oportunidades de diversas experiências educativas para promover melhor compreensão dessas corporeidades, conforme Benetti (2002, p. 129) sugere ao dizer que

> ao observar os textos de Tardif, Santin e Alarcão, é possível apontar uma série de indícios que remetem ao resgate da compreensão da corporeidade no espaço escolar, ressignificando a **"leitura"** do corpo e possibilitando ao educando construir relações singulares com o mundo e com o **"seu corpo"** (GRUPPE, 1976). Ambos destacam a importância de perceber a escola como espaço de relação entre as pessoas, o que confere caráter fundamental aos processos comunicativos e vivenciais. A partir disso é possível questionar as concepções de

> homem, corpo e movimento existentes, quais seriam coerentes com esse novo projeto de escola e de práticas educativas. **(grifos do autor)**

Pensa-se que é nesse sentido que a escola pode contribuir para que se compartilhem a vida e o se movimentar, na condição de campo condutor das ações político-pedagógica-curriculares, valendo-se de suas tessituras e intencionalidades. Nela encontra-se sempre alguma condição de dar lugar ao encontro entre pessoas, viabilizando um processo das trocas dialógicas. Pessoas que se relacionam com pessoas, cujas condições, paradoxalmente, mais iguais ou mais diferentes, são as de estarem juntas, nas vivências e experiências dos atos pedagógicos, entre outros, para compor suas existências, sendo cada uma os nós que se entrelaçam nessas tessituras, gestando a finita condição da existência, na circunstância vital de serem-corpos-no-mundo.

Com essas reflexões, buscou-se construir o foco da questão desse capítulo: Onde estamos quando pensamos em formação em Educação Física e corporeidade na escola? Esse é um campo eleito para incontáveis pesquisas. As respostas estão nos esperando em algum ponto futuro. Entretanto, essas nos desafiam e nos convidam ao aprofundamento permanente, a fim de darmos conta desses campos infinitos de corporeidades, buscando superar as realidades que precarizam associações formativas com aquelas, mais afeitas às visões tradicionalistas, concordando com Carvalho (2012, p. 26) quando sugere que

> em se tratando do ensino da Educação Física Escolar, ao constatarmos

> que inúmeros currículos realizam tratamento limitado ao processo ensino-aprendizagem, mantendo ênfase no rendimento físico e no desempenho desportivo dos futuros docentes, surge a suposição de que a perspectiva restrita e excludente ainda está presente.

No contexto formativo, a compreensão e o aprendizado dessas experiências necessitam ser realizados preferencialmente em grupo, pois geram os ETPP capazes de melhorar a compreensão da diversidade dos afetos que compõem um trabalho corporal, quando é buscado observar para decidir pelo processo de pensar, sentir e agir, conforme Gonçalves (1994) já sinalizava. Tomar decisões com habilidades relacionais assertivas compreendendo como o tônus expressa sentidos e significados é de grande importância.

Nesse entendimento é que se aprende e apreende, valendo-se das noções expressivas que se tem das memórias sinestésicas vivenciadas e experimentadas da própria corporeidade. São ETPP que se constituem em contato e proximidade de outros corpos-vivenciais-experienciais-no-mundo, que dão a si mesmos a oportunidade de inferências e referências de corporeidades.

Ao buscar responder onde estamos, no que se refere aos saberes necessários aplicados às noções pedagógicas da corporeidade, e que também nos remete a perscrutar a um só tempo aonde queremos chegar, ainda é possível referenciar Gaiarsa (1977 p. 14), que já antevia o contexto de uma formação técnica e instrumental, quando se referiu à Educação Física afirmando que

> toda a nossa formação na chamada Educação Física – falo dos ocidentais todos – é digna de trogloditas. Melhor se a denominaria Educação para a Deformação Física. Nossas regras nessa área são apenas duas: repita até não aguentar mais, e faça sempre o impossível a fim de vencer – que é o essencial. Não importa como.

Torna-se importante pensar em uma formação profissional cujas intencionalidades prescritivas não sejam apenas as do utilitarismo de conhecimentos fisiológicos para produtividade, ou como técnica para especializar o gesto em padrões motores, exclusivamente associados a estereótipos. Espera-se compor um estilo de pensamento em que os processos pedagógicos de aprendizagem na Educação Física não sejam movimentos-fragmentos selecionados mecanicamente para ensinar a um se movimentar completamente destituído de ETPP para construir conhecimento de si.

Desejamos aproximações com saberes que possam emancipar as pessoas, superar modelos reificadores gerados com base em referenciais externos. Considerando que os estudos que abordam o tema corporeidade apresentam diversas dimensões e são complexos, é importante, portanto, circunscrever um entendimento de onde se originam as diversas possibilidades de compreensão do se movimentar, levando as pessoas à refletirem sobre suas vivências e experiências corporais.

Essas reflexões sobre o mundo dos movimentos, apresentados na formação em Educação Física e nessas concepções adquiridas, são importantes para

constituir a formação profissional. Incentivados por Queiroz (2013, p. 15), apontamos desafios de superação dessas questões, afirmando que é oportuno aprofundar a temática no "que concerne à possibilidade de se pensar novos rumos teóricos para a relação corpo, corporeidade e educação no âmbito das posições suscitadas pelo pensamento pós-moderno".

No processo de busca por tais conhecimentos, conforme a visão que se estabelece como orientação, as Abordagens Corporais Terapêuticas (ACT) podem surgir como campo de conhecimento capaz de compor aprendizados de corporeidades e se constituir em atos pedagógicos, onde ser-corpo-no-mundo estaria compondo com o se movimentar, tessituras nas relações humanas que se estruturariam qualitativamente valendo-se da amplitude das possibilidades vivenciais como campo de oportunidades de formação e capacitação humana.

ABORDAGENS CORPORAIS TERAPÊUTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO

As ACT, pensadas como proposta para compor ações pedagógicas na EFE, intencionam fomentar abertura reflexiva. Além de se elegerem, conforme Guimarães (2003), como compreensão de corporeidade situada no campo do Movimento Humano Relacional (MHR), configuram-se como acionadoras de processos de aprendizagem desse se movimentar nos Espaços, Tempo de Probabilidades e Possibilidades Inovadoras (ETPPI).

Os fundamentos de ACT estão inscritos em mais de duas centenas de procedimentos diferentes (RIBEIRO; MAGALHÃES, 1997; RIBEIRO; SOUZA; MAGALHÃES, 2005), também associados às práticas corporais alternativas. Elegemos como *locum* das ACT para Educação Física escolar as metodologias neorreichianas: bioenergética, biossíntese, educação somática, biodinâmica e antiginástica, observando o potencial de sua aplicabilidade no campo das teorias e práticas pedagógicas da Educação Física escolar. Análise, interpretação, compreensão e superação dos estereótipos de se movimentar com base no movimento humano relacional por meio de vivências e experiências corporais, produção de memoriais descritivos, por exemplo, já resultam em pesquisas em nossa área, ainda que de forma incipiente.

O campo de conhecimento do movimento humano é amplo e nele estão contidas as possibilidades de aplicação das ACT, que parecem se apresentar de maneira eficaz para compreender melhor o ser humano no contexto do seu se movimentar, para contrapor os estereótipos corporais, que também possuem sua função complementar, mais utilizados no contexto dos esportes e das técnicas corporais. As ACT são recursos valiosos para melhor qualificar a Educação Física em um campo de conhecimento pouco explorado nas escolas em geral e que podem ser aproveitadas como excelente recurso pedagógico.

Propõem refletir criticamente os processos de aprendizagem, preocupados em enformar corporeidades, visando apenas à produção, à compreensão dessas ações como campos formativos de um se movimentar com abertura para criatividade, autonomia, autoconhecimento, valendo-se das ACT utilizadas também

nas terapias corporais. Dessa forma, intenta qualificar assertivamente os ETPP do se movimentar em período formativo que pode contribuir, de maneira significativa, para atender democraticamente a todos os estudantes nessa fase da vida. O MHR acena ao próprio corpo que deseja, sente, pulsa, age, por meio de músculos, ossos, articulações, e metaboliza, em suas vísceras, a matéria, a emoção, o espírito e a comunicação interpessoal, contribuindo para a promoção de um desenvolvimento humano com tendência a ser mais sustentável.

Reconhecer este campo de conhecimento pode proporcionar percepções de corpo-no-mundo e ETPP para ampliar entendimento de fronteiras corporais intrínsecas e extrínsecas, apoiadas pela variedade de olhares possíveis, capazes de favorecer melhor compreensão de alteridade, autonomia, esclarecimento e emancipação, vetores importantes para assegurar melhor compreensão das dimensões do MHR, sensibilizados para melhor exercício da cidadania. De fato, as ACT compreendem a iniciativa de compor procedimentos associados ao ensino-aprendizagem no entorno da Educação Física escolar, vislumbrando gerar ETPPI para compor procedimentos pedagógicos com bases teóricas associadas ao campo das terapias corporais, originadas das psicoterapias corporais. Têm influência direta da convivência com as obras de autores como Alexander Lowen, Stanley Keleman, David Boadella, Gerda Boysen, *Thérèse Bertherat*. Todos foram discípulos diretos de Wilhelm Reich e são reconhecidos como neorreichianos, reconhecendo-se também fundamentação na obra de José Ângelo Gaiarsa.

O corpo, é um fiel depositário de muitas metáforas. Corpo presente, ausente, traído... Corpo de mil faces, dos incontáveis disfarces. Este lugar do acontecer

e do não acontecer. Espaço-tempo de existência, vivência e também de contar com a possibilidade de não-ser. Corpo sensível, inteligível. O corpo nos empurra para o mundo, nos envolve no mundo. Não somos um corpo entre outros corpos, somos um mundo, um ser-existencial, um ser-no-mundo. Corpo que celebra a vida e que Buzzi (2001, p. 103) assim sugere:

> O corpo é um grande enlaçamento cósmico que dá forma a todas as coisas. ... O corpo é a forma que celebra a vida... Mas há aspectos do corpo que, embora visíveis, são longínquos e inacessíveis aos métodos empíricos... Estamos no corpo, indo além do corporal. A vida é um **"escapar e fugir corpóreo"**. Ela precisa do corpo para se refletir visivelmente... Por certo, a vida está no corpo que somos: invisível e inconcebível, carregamo-la no sangue que corre em nossas veias... consagramos o tempo todo para viver a vida que está na raiz do corpo, no início de todos os seus membros... e que a sentimos quando o corpo desfalece...**(grifo do autor)**

Corpo máquina? Corpo experiência? Qual a metáfora que se escolhe para viver essas corporeidades? Com quais processos de aprendizagem das corporeidades busca-se encorpar, enformar para desvelar uma metáfora sintonizada com as possibilidades de um viver coletivo, amparado pela alegria de viver, pela ludicidade, entre outros? No corpo somos corporeidades. Será que estas corporeidades estão afloradas em sua

plenitude? Maduras, construídas nas experiências de alteridade, enriquecidas também pelas vivências despreocupadas das formas, das (in)corporações? Com que conhecimentos de si mesmo se podem constituir conceitos aprendidos de forma teórico-vivencial e transformar-se, melhorando atitudes frente ao conhecimento que conduz ao respeito e aos valores humanos? Vejamos o que podemos refletir sobre essas questões associadas a uma compreensão relacionada às aprendizagens de nossas corporeidades, apresentadas por Rose (2001, p. 141-142), ao comentar como se situavam Giles Deleuze e Felix Gatarri sobre tais condições:

> Gilles Deleuze e Félix Guattari foram, provavelmente, os autores que formularam a alternativa mais radical à imagem convencional da subjetividade como coerente, durável e individualizada: **"Você é longitude e latitude, um conjunto de velocidades e lentidões entre partículas não formadas, um conjunto de afetos não subjetivados. Você tem a individuação de um dia, de uma estação, de um ano, de uma vida (independentemente da duração); de um clima, de um vento, de uma neblina, de um enxame, de uma matilha (independentemente da regularidade). Ou pelo menos você pode tê-la, pode consegui-la". (grifo do autor)**

Talvez só sejam possíveis se o diálogo for estabelecido entre os opostos, mas não é apenas o caminho do meio. É comunicação contínua entre a contração e

o relaxamento, ser e não-ser, visível e invisível. Não se deveria viver situado apenas em processos que parecem promover a descontinuidade das ações de aprendizagem na EFE, gerada dos diversos estereótipos produzidos para fins específicos, quando se reforçam por aprendizagens centradas apenas nas concepções corpo-objeto. É preciso oferecer espaço para corporeidades se manifestarem de maneira mais ampla. Isto pode ser construído nas possibilidades sensíveis das corporeidades que parecem estar contidas nas ACT.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Cenários como ETPPI

Cenário é um conjunto de diversos materiais e efeitos de luzes, formas, cores e outros que busca as condições mais apropriadas para compor o desenrolar de '*atos*' representados. Lugar onde ocorre algum fato, movimento ou decorre uma ação, ou parte da ação, e que serve para criar a realidade sensitiva visual, auditiva, tátil, entre outras, ou a atmosfera dos locais. Conjunto de elementos que compõem o espaço criado. Local onde aparecem e desaparecem os fenômenos. Espaço onde o foco é a vivência, e dela se retiram experiências baseadas nas próprias interpretações e percepções.

Para conceber sentidos de corporeidades, indica-se que esses cenários estão contidos no se movimentar, possuem, como natureza, pensar e interpretar

o ser humano num contexto de totalidade, investido em sua plena complexidade. Tomam-se por base os fundamentos filosóficos humanísticos, pautados predominantemente na fenomenologia de Merleau-Ponty, para recorrer a um estudo da vida e sua conexão com aspectos associados à ideia de capacidade interpretativa que compõe as habilidades do ser humano em seu se movimentar. Consideramos, também, os desdobramentos dos núcleos teórico-interpretativos de corporeidade (NÓBREGA, 2000) e suas conexões com aspectos multidimensionais da experiência humana.

Nesses núcleos de corporeidades, ao se falar de experiência, busca-se a compreensão do que é vivenciado nos ETPP do se movimentar. É fenômeno fundamental para construir autoconhecimento e tem como intencionalidade estabelecer o diálogo entre esses núcleos, num contexto relacional que decorre das vivências e do discernimento adquirido pela interpretação do vivido. Trata-se de algo que se apreende na prática e que poderia levar a arte de se movimentar a ser cada vez melhor.

Na Educação Física, o jogo do corpo relacional encontra sentido na viabilização de vivências e experiências corporais (GUIMARÃES, 2003) em direção a um vivo-vivenciado. No vivo-vivenciado, a experiência facilita o brotar de reflexões originadas nas muitas interrogações que povoam o dia a dia de qualquer pessoa. Tal experiência de aproximação com as vivências e experiências corporais é bom que aconteça num contexto de diálogo, de cooperatividade, numa metáfora de corpo relacional, mesmo que, em determinados momentos, o corpo substancial possa estar mais em foco. Essa é a essência do diálogo: não fechar espaços, não obstruir comunicações.

Os cenários são muitos, as metáforas de corpo também. Contudo, há necessidade de pensar em proporcionar espaços para refletir criticamente sobre os problemas do mundo, principalmente no que diz respeito às questões de ordem afetivo-social. Encontrar os sentidos possíveis para a vida, desconstruindo os problemas causados pela dicotomia entre teoria e prática ou mesmo pelas ausências de discussões sobre essa temática, assumindo corajosamente uma atitude mais precária, conforme comenta Monteiro (2009, p. 138):

> As aulas de Educação Física precisam deixar de ser um simples espaço de repetição de movimentos, para ser a oportunidade de ultrapassar o paradigma cartesiano, buscando vivências em que a corporeidade do sujeito seja respeitada. Através de novas práticas, de discussões sobre as diversas concepções de corpo e de vivências que avancem além das práticas esportivas tradicionais ou da simples recreação é que as aulas de Educação Física alcançarão essa meta. Porém, isso só acontecerá quando as discussões que permeiam o mundo acadêmico sobre corpo e corporeidade alcançarem a escola e toda a comunidade que a cerca, pois o que se discute na Universidade muitas vezes não chega às escolas e muito menos aos professores da educação básica.
>
> É preciso estabelecer uma relação verdadeira de parceria entre os

> conhecimentos disseminados nas Universidades com a aplicação deles nas escolas, em que ambos os lados assumam suas responsabilidades e compartilhem experiências, colaborando dessa maneira para a valorização da Educação Física escolar, para a recuperação do ensino público e para o surgimento de um novo constructo como possibilidade pedagógica: a corporeidade.

Para esse fim, é necessário conviver com os atos humanos, valendo-se de dimensões emancipatórias, críticas, criativas e reflexivas, por exemplo. É importante também criar cenários teórico-interpretativos, que deem fundamentos para um pensar vivências corporais na Educação Física como um ETPPI de constituição de experiências num contexto de corpo relacional, expressando assertivamente suas corporeidades.

Há necessidade de vivenciar os contextos proporcionados pelas reflexões críticas dos cenários teórico-interpretativos. De acordo com Nóbrega (2000), a expressão *núcleos interpretativos-vivenciais* é utilizada para caracterizar o sentido da interpretação que compreende corpo em movimento, percepção, sensibilidade estética, promovendo a cognição que emerge da experiência vivida gerada pelo se movimentar do ser humano. A interpretação é considerada como vivência: uma compreensão do ser-no-mundo como experiência mundo-vida. Por hipótese, esses núcleos facilitam olhar e compreender a si mesmo, os outros e o mundo. Competência linguística e se movimentar são elementos imprescindíveis para tais contextos.

No contexto dos ETPPI, três dimensões, pelo menos, são fundamentais para essa tarefa: *vida, vivência* e *experiência.* Todas ocorrem de forma simultânea e devem ser consideradas como dimensões capazes de estabelecer o diálogo subjetivo e intersubjetivo e nas diversas dimensões possíveis. Além disso, são capazes de reciprocidade intercomunicativa local e não local. Nesse sentido *vida* fundada nas funções sócio biológicas, *vivências* como elaborações de ordem multidimensional, físicas, emocionais, mentais, psíquicas e espirituais e *experiências* como memória significadas pela percepção.

Nossos corpos constroem sensivelmente, incorporando as experiências provenientes de realidades multidimensionais e as experimentam como infinitas configurações existenciais, incontáveis metáforas para se viver e para manifestar a vida no processo de corporificação das diferentes formas de manifestação da consciência. Pela *experiência corporal*, por meio do reconhecimento dos ETPPI multidimensionais, podem-se constituir redes intersubjetivas para um aprender sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo.

Metáforas de corporeidades

Neste ETPPI é preciso partir do princípio de que não temos respostas prontas, as respostas poderiam ser circunstanciais, mas é necessário se deixar questionar, se desconstruir. A possibilidade de refletir sobre ETPP de relação entre imanência e não imanência dos usos e desusos das noções de corporeidade deve sempre ser levada em conta. Não é preciso definir, estamos aqui pensando na possibilidade de correr o risco por intuir, de não submeter nossas intenções às lógicas de quaisquer ideias de subjugação.

Um ponto de partida pode ser nossa preocupação com as compreensões de ser-corpo-no-mundo, ponto fulcral no qual toda humanidade se constitui. O que cada pessoa faz de sua corporeidade parece ser baseado nestas compreensões de ser-e-estar-no-mundo. Pensa-se que, ao compreender uma linguagem de dada concepção de corporeidade, aquele mundo vivido na compreensão da sua linguagem dá ao ser humano a possibilidade de ter um incremento de percepção a mais, e isso altera o conjunto que expressa sua corporeidade.

Podemos pensar que a corporeidade é fator constituidor de consciência e que é muito importante para a relação que se estabelece com a condição de ser-corpo-no-mundo. Talvez isso possa ser uma saída para que se coloque, de maneira mais cuidadosa, a formação de escolares. Promover o encantamento do mundo tendo como mote a relação entre metáforas de corporeidade produtoras de novas consciências.

Para Maturana e Varela (1995, p. 61), "toda experiência de certeza é um fenômeno individual, cego ao ato cognitivo do outro, em uma solidão que, como veremos, é transcendida somente no mundo criado com esse outro". Seria ponto de partida para a universalização das relações fraternas entre os povos. Além disso, sugere que toda essa discussão, ao longo da história sobre a *separação entre corpo e alma,* se resolve quando se assume que somos sistemas determinados e que, por essa premissa, existem determinados fenômenos que não ocorrem dentro do corpo, e sim nas relações com os outros, e todo esse conjunto é possível compreender como corporeidades.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Em um estudo de revisão, Comin e Amorim (2008) evidenciam situações que perspectivam outros olhares para o tema corporeidade. É um trabalho na área da psicologia do desenvolvimento, com interesse de conhecer melhor a temática, vislumbrando uma atenção melhor às crianças com limitações do quadro motor decorrentes de paralisia cerebral e que têm as funções cognitivas preservadas. Nesse trabalho, ficaram demarcadas algumas constatações como o fato de existir uma complexidade de vozes sobre o tema, sinalizando buscar mais ênfase nas articulações entre teoria e prática, conforme segue:

> A articulação entre teoria e prática deve, ainda, ser enfatizada em mais estudos. Estudos os quais não apenas conceituem adequadamente a noção de corporeidade, mas que relatem dados empíricos que possam contribuir para o delineamento de uma noção de corporeidade que possa ser refletida. Essa articulação, em última instância, é necessária para que se possa pensar acerca de intervenções práticas, como, por exemplo, na inclusão de crianças com deficiências, o conceito podendo (re) orientar o modo como se concebe tais crianças, como se concebe ter um corpo **"deficiente"** e o que é **"inclusão"**. Por vezes, este caminho se mostra árduo e complexo, no qual a abertura para o novo

> tem de se operar concomitantemente com a ruptura com o antigo, de modo que a mudança não apague o que foi construído, mas que imprima um novo caráter às clássicas formas de se ver e de se conceber o ser humano (COMIN; AMORIM, 2008, p. 210). **(grifos dos autores)**

Relata-se também um estudo histórico de Baptista (2005, p. 52) sobre o curso de graduação do Instituto Sedes Sapientiae, o qual mostra situações pertinentes às primeiras investidas naquelas áreas para abordagens corporais, mencionando situações relacionadas à Educação Física:

> Podemos observar, no campo da educação brasileira, que a questão do corpo é ignorada nos currículos escolares e, quando se refere à Educação Física, seu objetivo é frequentemente a disciplina corporal, considerada necessária para o trabalho intelectual. Isto ocorre também nos currículos dos cursos superiores, [...] a disciplina (**ainda**) é incluída em função da obrigatoriedade legal, e realizada pelos alunos também de uma forma pouco significativa. [...] Podemos concluir que os pioneiros das abordagens aqui mencionadas tiveram acolhimento na instituição e um espaço onde puderam divulgar suas ideias, assim como oportunidade de realizar as primeiras experiências. Nesse sentido, pode-se dizer que durante várias décadas a Instituição

> vem legitimando a existência dessas diferentes abordagens e dos grupos que as sustentam, abrindo espaços e apoiando e valorizando seus profissionais.

Referimos essas pesquisas para indicar que existem percursos que ainda exigem muito estudo diante dos desafios que se apresentam, ao considerarmos que a Educação Física ainda se mostra de forma estereotipada para outras instâncias no ambiente acadêmico. Diante desses esforços, a perspectiva é a de abrir fronteiras nesses campos, apresentando o da Educação Física em constante construção e desconstrução, mas que pode se enriquecer a partir do diálogo com outras áreas que também investigam a corporeidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se reflete sobre ETPPI da corporeidade na escola, percebe-se toda a complexidade sobre o tema. A intenção do momento é construir conhecimento sobre outros eixos temáticos de corporeidades, compor tessituras que continuem vislumbrando a corporeidade como campo fenomenal (GUIMARÃES, 2003) das práxis pedagógicas nas aulas de EFE. Não há dúvida, conforme Santin (1998, 2005), que a escola poderia ser considerada como espaço de trabalho com a corporeidade, espaço intuído para criar cenários de vivências e experiências corporais, bem como para proporcionar jornadas de corporeidades com todas as suas nuanças e matizes, representadas por todas as suas metáforas. Ainda que seja de difícil investidura, Kunz (2007, p. 94) sinaliza:

> [...] se pudéssemos sistematizar e estruturar o conhecimento já produzido em Educação Física e não apenas partir das Ciências Humanas e Sociais, poderíamos formular um belo tratado de pedagogia da Educação Física. [...] Uma pedagogia da Educação Física para a realidade brasileira e que leve em consideração as condições e as possibilidades do contexto histórico-social prescinde ainda do desenvolvimento de muitas temáticas específicas para se poder transformar em uma ciência do educador, que fundamenta, orienta e revela sentidos e significados dessa complexa área de conhecimentos que é a Educação Física Escolar.

Acredita-se que essa deve ser a tarefa da escola, sendo essencial provocar o interesse por melhores visões de mundo e de si mesmo, por meio de processos gerativos-transformacionais das relações crítico-criativas de ensino-aprendizagem, especialmente nas infinitas leituras de composições e intermediações das linguagens de corporeidades. Afinal de contas, estaremos sempre em movimento e, por essa razão, o agora será sempre não permanente.

Torna-se prioritário organizar núcleos de estudos de corporeidades que possam investigar mais essa temática e, com o aproveitamento das diversas contribuições, seja na Educação Física ou em outras áreas de conhecimento, construir os cenários interpretativos baseados em vivências e experiências corporais. Acreditamos que as ACT compreendem terreno fértil para contribuir com tais composições.

Outro aspecto destacado é a amplitude e a complexidade do campo da cultura corporal, marcado por suas próprias características que refletem fundamentalmente a condição existencial humana. No entanto, a esperança de promover, na Educação Física, essas tessituras parece que irá alterar profundamente os ETPPI na EFE. Nesta perspectiva, teremos gente se relacionando com gente, aprendendo e apreendendo uns com os outros, com suas preferências e disponibilidades intermediadas pelos ETPPI do MHR.

Assim, cabe compor temáticas de corporeidades no cotidiano da escola, e cabe aos professores mediá-las, buscar redes de intercorporeidades em que a formação continuada também possa trazer correções pela ausência dessas habilidades no cotidiano escolar. Além disso, ao vislumbrar esse campo formativo com a inclusão das ACT, acredita-se que a pequena gota de vitalidade possa qualificar o currículo, no sentido de reagir com mais atenção às condições de ausência da alteridade, de esclarecimento, de emancipação, associadas à significativa condição de constituir-se mais humano.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA. M. T. D. S. As abordagens corporais: uma ampliação do campo da Psicologia, possibilitada pelas experiências oferecidas pelo Sedes Sapientiae - São Paulo. **Revista Mnemosine**, v. 1, n. 1, p. 52-66, 2005.

BENETTI. G. M. F.; AZAMBUJA, G. de; ALMEIDA, M. G. F., VIEIRA, M. A. Potencialidade da corporeidade na escola: possibilidade de transformação das práticas educativas à potencialidade. **Revista Vidya Educação**, v. 1, n. 38, p. 125-132, 2002. Disponível em: <http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2002/38/potencialidade.pdf>. Acesso em: 1º abr. 2013.

BRAZ, A. C. A. R. **Considerações sobre corporeidade e leitura de mundo na formação escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BUZZI, A. R. **Filosofia para principiantes**: a existência humana no mundo. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, R. M. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores**. Niterói: Editora da UFF, 2012.

COMIN, F. S.; AMORIM, K. S. Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica**. Psicologia em Revista**, v. 14, n. 1, p. 189-214, 2008.

FERRAZ, O. L.; CORREIA, W. R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 3, p. 531-40, 2012.

FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; BOSCATTO, J. D. NASCIMENTO, J. V. Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Revista Movimento**, v. 15, n. 01, p. 25-49, 2009.

GAIARSA, J. A. Apresentação da edição brasileira. In: FELDENKRAIS, M. **Consciência pelo movimento**. São Paulo: Summus, 1977.

GONÇALVES, M. A. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 12. ed. Campinas: Papirus, 1994.

GUIMARÃES, S. M. Corpo ecológico, corpo dialógico: Por uma corporeidade ecosófica ou o nome esquecido da Educação Física. **Motrivivência**, ano VII, n. 16, p. 67-97, 2001.

______. **Educação física, vivência e experiência corporal**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física)– Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

KUNZ, E. Ciências do esporte da Educação Física e do movimento humano: prioridades, privilégios e perspectivas. In: CARVALHO, Y.; LINHALES, M. A. (org.). **Política Científica e produção do conhecimento em Educação Física**. Goiânia: CBCE, 2007. p. 87-106.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy, 1995.

MONTEIRO, A. A. **Corporeidade e Educação Física**: histórias que não se contam na escola! 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física)– Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

MOREIRA, W. W. Formação profissional na área da Educação Física: o fenômeno corporeidade como eixo balizador. In: PACHECO NETO, M. (org.). **Educação Física, corporeidade e saúde**. Dourados: UFGD, 2012.

NASCIMENTO, J. V. **Formação profissional em Educação Física e Desportos**: contextos de desenvolvimento profissional. Montes Claros: Unimontes, 2002

NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

NEGRI, T. **Exílio seguido da valor e afeto**. São Paulo: Iluminaras, 2001

NÓBREGA, T. Núcleos interpretativos para uma teoria da corporeidade: o corpo em movimento. In:REUNIÃO ANUAL ANPED, 23ª, 2000. [**Anais...?**] Caxambu: [s.n.], 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1714t.PDF>. Acesso em: 10 mar. 2013.

QUEIROZ, J. J. **Corpo, corporeidade e educação: tendências teóricas das pesquisas contemporâneas no Brasil**. [S.l.], Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/IIIENCONTRO/Jos%C3%A9JQueiroz.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2013.

RIBEIRO, A. R.; MAGALHÃES, R. (org.). **Guia das abordagens corporais**. São Paulo: SUMMUS, 1997.

RIBEIRO, A. R.; SOUZA, F. A.; MAGALHÃES, R. (org.). **Catálogo de abordagem terapêutica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ROSE, N. Inventando nossos eus. In.: SILVA, T. T. (org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANTIN, S. **O espaço do corpo na pedagogia escolar.** [S.l.], 2013. Disponível em: <http//labomidia.ufsc.br/Santin/ef/16_santin.pdf>.. Acesso em 10 maio 2013.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Prof. Me. Marcial Cotes
Prof[a]. Dr[a]. Alcyane Marinho
Prof[a]. Ma. Priscila Mari dos Santos

INTRODUÇÃO

As sociedades contemporâneas vêm experimentando uma crise ambiental e de valores éticos e morais sem precedentes na história da humanidade, sendo urgente a necessidade de mudanças em direção à sustentabilidade. De acordo com Rodrigues (1994), a questão ambiental traz a necessidade de releitura do território, considerando e compreendendo tanto a complexidade da apropriação, da produção, do consumo, da distribuição de renda, dos ecossistemas, como as relações que se estabelecem no tempo e no território, entre as sociedades e a natureza. Trata-se, segundo a autora, da busca de compreensão das inter-relações e das especificidades, pois a compreensão será atingida com a análise concreta da realidade. Nesta perspectiva, princípios e valores da educação ambiental são frutíferos para as reflexões acerca destas inter-relações.

Assim, os diálogos aqui empreendidos são balizados por Guattari (2006) e Serres (1990), autores que adotam um ponto de vista na leitura de mundo, de sociedade e do meio ambiente condizente com o que vamos apresentar. Guattari (2006) denominou de *Ecosofia* a articulação ético-política, na qual se consideram o meio

ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana. O autor explica que, na atualidade, o que está em questão é o modo de vida a ser adotado daqui para frente no planeta Terra.

O mesmo autor, ao desenvolver a proposta de uma *Ecosofia* social, sinaliza a necessidade de práticas específicas que visem à modificação e à reinvenção de maneiras de ser no âmbito familiar, no contexto urbano, no trabalho, além de prenunciar escalas de perigo decorrentes do racismo, da intolerância religiosa, das medidas reacionárias, da exploração do trabalho infantil, do desemprego e da exploração das mulheres. Como o próprio Guattari (2006, p. 2) enfatiza: "Não são apenas as espécies que desaparecem, mas também as palavras, as frases e os gestos humanos de solidariedade".

Serres (1990) entende que o único caminho a percorrer é optar por um 'Contrato Natural', regido pela busca incessante em reverter o atual nível de degradação da natureza, em substituição ao 'Contrato Social' que teve e tem como objetivo contemplar toda a demanda da modernização dos séculos XX e XXI, e conter a destruição da natureza pelo processo de industrialização e pela modernidade, aos quais são subjugadas a natureza e a ética. O autor propõe o estabelecimento de alternativas e abordagens para conscientizar sobre como estas alterações afetam a continuidade da vida no planeta Terra, e a própria permanência dos seres humanos, em um mundo em constante modificação.

Tais alternativas deveriam estar atreladas à necessidade de uma relação mais plena com a natureza, permeada por um contrato natural, em que possam haver condições para a coexistência harmoniosa e menos predatória, focando que cada um dos parceiros em simbiose

deve a vida ao outro, por direito. As visões humanas contemporâneas, as quais tendem a separar os seres humanos da natureza, representam uma interpretação ambígua das inter-relações humanas no sentido de legitimar a visão de um mundo organizado afetivamente. Neste contexto, Serres (1990) atribui a possibilidade de superar as violências contra a natureza, cometidas ao longo da história, à condição de verdadeiro ponto de transformação da história humana, em que se encontrariam os dois contratos (natural e social) fundamentais à civilização. Segundo o autor, a humanidade perdeu os elos que a prendiam ao mundo e ao tempo devido aos contratos exclusivamente sociais empreendidos. A recuperação e a religação de tais elos somente serão possíveis por meio da manifestação de relações mais afetivas e solidárias, pois, sem elas, é inviável que pensemos uma ligação entre natureza e humanidade.

Desta forma, acredita-se que a educação ambiental não deve se resignar a atender somente às demandas do meio ambiente natural, mas, também, acolher temas que aparentemente não têm relações, os quais, entretanto, são de suma importância na perspectiva socioeconômica e de justiça social, por exemplo: saúde, educação, habitação, alimentação, consumo, ética, democracia, cultura e cidadania. Justifica-se, assim, a necessidade de avanço para um conceito de meio ambiente mais amplo, com proposta diversificada de conteúdos a serem desenvolvidos no âmbito da formação profissional, especialmente pertinentes à educação ambiental. A partir desta concepção, tudo o que tenha relação, tanto com o meio ambiente natural, como com o meio ambiente construído/modificado, e, inclusive, com a relação ou a influência que estes exercem sobre o ser humano e a sociedade, pode ser abordado em seu contexto.

É importante esclarecer que a concepção de meio ambiente eleita neste texto não se volta unicamente para o ambiente natural (fauna e flora), mas o entende no sentido amplo da ecologia que estuda o equilíbrio e as interações dos biomas, dos ecossistemas e suas influências mútuas nos seres vivos, além das ações antrópicas que determinam alterações no meio ambiente natural. Nesta concepção, inclusive, está englobado o meio ambiente construído ou modificado, em que estão abrangidas as cidades, as sociedades e suas culturas, incluindo todas as alterações no meio ambiente natural (LOUREIRO, 2003; DIAS, 1998, 2004).

Após essas considerações, as ideias de Marinho (2004) podem ser compartilhadas, no sentido de evidenciar a estreita relação entre a Educação Física e os diferentes campos de atuação e formação profissional. Nesse sentido, concorda-se com Trigueiro (2012) no que se refere ao papel social da escola neste mundo que experimenta tamanha crise ambiental, na perspectiva de a mesma ser considerada como uma das principais possibilidades de solução de alguns problemas desta ordem, por meio do oferecimento de uma educação de qualidade, centrada no desenvolvimento de novas competências.

No cenário brasileiro, embora possa ser observada a existência de variados documentos legais, os quais preveem a inclusão transversal do tema meio ambiente no conteúdo curricular de todos os níveis de ensino, das instâncias formal e informal (BRASIL, 1997, 1998), verifica-se significativa dificuldade – ou quase inexistência – do enfoque desta temática no contexto da Educação Física escolar (DOMINGUES; KUNZ; ARAÚJO, 2011). Diante deste problema e das considerações preliminarmente apresentadas, este capítulo tem como

objetivo suscitar reflexões sobre a Educação Física, o meio ambiente e a educação ambiental, além de apresentar algumas proposições para a abordagem multidisciplinar da temática meio ambiente na escola.

Para tanto, são apresentadas sugestões de abordagens/conteúdos sistematizados em um programa para cada ciclo de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). Do interesse em levantar estas possibilidades, surgiu o seguinte questionamento: Será possível discutir conteúdos da educação ambiental capazes de serem desenvolvidos de acordo com o ciclo, em consonância com conteúdos de outras disciplinas, sem que a Educação Física perca sua identidade? Na tentativa de responder ou de vislumbrar possibilidades de respostas, devem-se considerar as particularidades da estrutura das instituições, da região onde estão inseridas, das tendências pedagógicas e metodológicas utilizadas no processo ensino-aprendizagem, dos profissionais e da equipe envolvida com o processo, do acesso para além dos muros da escola e de equipamentos e materiais que atendam às expectativas de seu público. Nesta perspectiva, há a necessidade de situar a Educação Física escolar e a educação ambiental em uma proposta interdisciplinar, contemplando as diretrizes curriculares referentes aos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ONDE ESTAMOS?

Para melhor retratar o estado atual da Educação Física e da educação ambiental no Brasil, é necessário resgatar o evento que desencadeou o processo de

institucionalização desta última neste contexto. Conforme o Programa Nacional de Educação Ambiental, criado pelo governo federal e implantado em 1999 (ProNEA, 2005), este caráter institucional foi possível, a partir de 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), ligada ao Ministério do Interior e este ao Poder Executivo. Em 1981, quando da criação da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), esfera do Poder Legislativo, identificou-se a premência da abordagem dos conteúdos da educação ambiental em todos os níveis de ensino no país. Corroborando essa tendência, a Constituição Federal promulgada em 1988, no inciso VI do artigo 225, determina que se deve "promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do ambiente" (BRASIL, 1988, p. 36). Na mesma década, houve outro momento significativo, ocorrido em 1986, durante a 5ª Conferência Europeia de Ministros Responsáveis pelo Desporto, onde se reconheceu "a importância da reconciliação dos interesses do desporto e do meio ambiente, quando e onde houvesse conflito" (DA COSTA, 1997, p. 65).

A década de 1990 ficou marcada pela criação do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e, posteriormente, do Núcleo de Educação Ambiental, implantado em todas as superintendências estaduais do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). Em 1993, foram instituídos, pelo Poder Executivo, dois órgãos que endossaram estas perspectivas anteriores: o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do Ministério da Educação e Cultura (MEC), posteriormente transformado em Coordenação Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC), e a Divisão de Educação

Ambiental do IBAMA. Este último órgão foi considerado o marco nacional da institucionalização de uma política voltada para educação ambiental dentro do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA). Nesse âmbito, foi instituído, em 1994, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) que obteve auxílio do Ministério da Educação e do Desporto. Salienta-se que a sigla PRONEA se refere ao programa implementado em 1994 e ProNEA ao programa executado em 1999.

Ao traçar uma linha temporal das ações mais significativas quanto à institucionalização da educação ambiental, é preciso pontuar, em âmbito internacional, a realização, em 1997, na Grécia, da Conferência Internacional Ambiente e Sociedade: educação e sensibilização do público para a sustentabilidade. Nesta ocasião, sinalizou-se que, em paralelo ao conceito de Educação, deveria ser incorporado o de sustentabilidade, e não apenas o de meio ambiente, a fim de atender: as atuais mudanças e demandas da sociedade; o ritmo frenético de consumo; os desafios para extinguir a pobreza; a democratização do acesso à alimentação, à saúde, à habitação; as diferenças culturais como um caminho para institucionalizar a necessidade imperativa de ética, moral e democracia em âmbito planetário (ProNEA, 2005).

No ano de 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou os PCNs para subsidiar a Educação Básica, reorientando a educação para valores atitudinais e de inter-relações na escola. Nestes direcionamentos, houve a inclusão dos temas transversais: meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, ética, trabalho, consumo, cidadania, além de temas locais considerados significativos (BRASIL, 1997, 1998).

Com os PCNs implantados, sugere-se que praticamente todos os conceitos e parâmetros elencados para uma abordagem da educação ambiental estão contemplados nos temas transversais, legitimando, desta forma, sua aplicabilidade pela área de Educação Física. A orientação dos PCNs é que os temas transversais sejam de responsabilidade de todas as disciplinas, não de maneira pontual, mas efetiva, com conteúdos contemplados no plano de ensino de cada uma delas. No entanto, *a priori*, observa-se que isto não vem ocorrendo, pois o que se presencia são ações isoladas e comemorativas, por exemplo, dos dias: da árvore, do índio, do meio ambiente, da Mata Atlântica (PIMENTEL; MOREIRA; PEREIRA, 2013; BONFIM et al., 2013).

Apesar de iniciativas voltadas à sensibilização, ou ao desenvolvimento da percepção ambiental, estas propostas de inclusão de temas da área das ciências biológicas, como as redes ecológicas, são modestas e/ou isoladas, não se deve, porém, desmerecê-las. Pelo contrário, deve-se reconhecê-las, pois, de algum modo, a partir de seu caráter pioneiro, podem estimular o desenvolvimento de novas estratégias que incluam a educação ambiental de forma contundente nas diferentes disciplinas da Educação Básica, como indicam os PCNs. Mais do que isto, no entanto, é necessário enfatizar que o importante é que estas ações sejam concretizadas transversalmente no projeto político pedagógico das escolas, bem como atreladas as políticas sociais mais amplas, para que seja possível, efetivamente, disseminar princípios, valores e conteúdos relativos à educação ambiental (MEDINA, 2001; BONFIM et al., 2013). Desta forma, a instituição escolar deve ter, entre seus objetivos, a meta de desenvolver o senso crítico e reflexivo

dos alunos sobre a relação de produção e consumo da sociedade e o meio ambiente natural.

De acordo com Marinho (2004), as atividades de aventura na natureza, por exemplo, podem se constituir em significativo conteúdo para aulas de Educação Física, ao desenvolverem habilidades motoras, fundamentos esportivos e capacidades físicas e, para além disso, por permitirem a reflexão sobre a necessidade de mudanças de comportamentos e valores relacionados ao meio ambiente. Os objetivos educacionais podem ser atingidos ao serem contempladas atitudes coletivas de cooperação e comunicação, autoestima e domínio cognitivo, por meio de tomadas de decisões e de resoluções de problemas. A autora entende que as atividades de aventura na natureza, no contexto da Educação Física, são excelentes conteúdos para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, capazes de fomentar valiosas oportunidades de mudanças de atitudes frente ao meio ambiente.

No entanto, podem ser apontados diversos conflitos existentes entre as propostas de aproximação da Educação Física e da educação ambiental. Um deles, apresentado por Domingues, Kunz e Araújo (2011), refere-se à organização curricular fragmentada dos cursos de Educação Física. Para superá-la, estes autores salientam a necessidade de reelaboração dos currículos dos cursos de formação inicial em Educação Física em uma perspectiva inter e transdisciplinar, que favoreça o diálogo entre esta área do conhecimento e as outras, incluindo a educação ambiental. Os autores destacam que, neste diálogo, o objeto preponderante deve ser a conscientização, na tentativa de formar cidadãos críticos, conscientes e emancipados.

Diante do exposto, a seguir são elaboradas aproximações entre a educação ambiental e a Educação

Física escolar com a proposta de contemplar conteúdos que não se esgotam aqui, mas podem ajudar a subsidiar a elaboração de iniciativas capazes de traduzir a aproximação entre ambas, de forma transversal (BONFIM et al., 2013). É pertinente ressaltar, para este propósito, que nas ações dos envolvidos deve ser priorizada a busca por uma educação ambiental que enfatize o aspecto crítico relacionado a questões que incluam a utilização dos recursos naturais; o ritmo atual de consumo desregrado; as diferentes inter-relações que podem ser estabelecidas entre sociedade e meio ambiente.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO

Educação Infantil

Acredita-se que a educação ambiental tem possibilidades de abordagens para ser interpretada, analisada, questionada e incorporada ao plano de ensino, ou mesmo ao planejamento sistematizado de conteúdos da Educação Física escolar. No contexto da atual legislação educacional brasileira, são legítimas essas abordagens por parte dos profissionais de Educação Física.

Seja qual for a metodologia empregada para trabalhar com questões que envolvam os seres humanos e a natureza, ela deve ser inclusiva, democrática, crítica, transformadora, ética e aberta ao diálogo com diferentes campos do conhecimento. É justamente em sintonia com estas ideias que se articulam todas as reflexões apresentadas neste texto. Nesta mesma direção, deve-se destacar a importância da proposta de Cornell

(1996, 1997), referente a um 'aprendizado sequencial', o qual é capaz de despertar, sutilmente, a percepção da natureza, a partir da afetividade.

Cornell (1996, 1997) propõe cinco regras do ensinamento ao ar livre dirigidas a guias, monitores e educadores em geral que pretendem acompanhar algum grupo: ensine menos e compartilhe mais; seja receptivo; concentre a atenção no grupo; observe e sinta primeiro, fale depois; crie um ambiente leve, alegre e receptivo. Os princípios básicos subjacentes a essas regras são: interdependência, complementaridade, respeito, diversidade, cooperação, flexibilidade, sensibilidade, interesse e responsabilidade.

Com base nesses princípios, o autor desenvolveu a metodologia denominada "aprendizado sequencial", visando à organização das atividades, auxiliando o educador que busca por mais e melhores interações com o ambiente, e trabalhando com a percepção dos elementos naturais. Tal metodologia é composta por quatro estágios: 1) "despertar o entusiasmo": este estágio tem como objetivo, a partir da alegria compartilhada, estimular a aproximação entre as pessoas, criando um ambiente de vivacidade e entusiasmo, conduzindo a um aprendizado sutil e significativo, com atividades mais ativas, visando concentrar o interesse a partir da dinamicidade ou estimulando os desinteressados; 2) "concentrar a atenção": este faz com que os pensamentos não sejam dispersados e a diferença entre 'olhar' e 'ver' seja aguçada, por meio da atenção em um dos sentidos; 3) "dirigir a experiência": consiste em absorver a experiência direta, intensificando um ou mais sentidos; 4) "compartilhar a inspiração": significa dividir intensamente as experiências.

Cornell (1996; 1997) propõe inúmeras atividades para serem desenvolvidas conforme a sequência dos estágios descritos. Contudo, como o próprio autor alega, não se deve ficar 'engessado' a tais princípios, pois o 'aprendizado sequencial' não é um sistema rígido, mas permite que as atividades de cada estágio sejam adaptadas conforme o perfil e o interesse do grupo acompanhado.

A partir disto, são propostas algumas possibilidades de implementação para a Educação Física escolar, no contexto da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. É pertinente enfatizar que, com as sugestões aqui descritas, pretende-se vislumbrar alternativas e estimular o desenvolvimento de novas iniciativas e estratégias que permitam o diálogo da Educação Física com a educação ambiental na escola.

Uma analogia ao conceito de 'trilha interpretativa', proposta por Hesselbarth e Vachowski (1999), pode ser apresentada como pertinente, neste momento. Os autores definem trilha interpretativa como aquela cujos recursos são traduzidos, para os visitantes, por meio de guias especializados, folhetos ou painéis, com a intenção de desenvolver, nos participantes, possibilidades de percepção, levando-os a descobrir situações ainda não conhecidas. A educação ambiental possui diversidade temática a ser interpretada, analisada, questionada e incorporada no contexto do plano de trabalho, ou mesmo em um planejamento sistematizado de conteúdos da Educação Física escolar.

A "trilha interpretativa" a ser seguida pela Educação Infantil tem início com a escolha dos conteúdos, que devem focalizar atividades que auxiliem as crianças a construir, com os seus pares e adultos envolvidos, uma visão ecologicamente sustentável, ética e

sensível do mundo em transformação. Estes conteúdos devem oportunizar, às crianças, a exploração sintética e analítica dos desafios ecológicos e sociais que surgirão na adolescência. Além destas apropriações, devem propiciar um sentimento de pertencimento, solidariedade e sensibilidade por meio das relações entre os seres humanos e o meio ambiente natural e construído/modificado, além de levá-las a perceber que estão sendo preparadas para seu cotidiano. Por exemplo, para difusão de uma ideia no processo de contação de histórias, para transmitir uma mensagem ou discutir um assunto.

Na Educação Infantil, também se deve trabalhar com conteúdos que envolvam os hábitos de higiene pessoal, contemplando, assim, o tema transversal saúde. Neste contexto, pode-se trabalhar com o meio ambiente natural, plantando árvores que irão se desenvolver simultaneamente com a progressão dos escolares da Educação Infantil até o Ensino Médio, podendo o discente seguir a evolução da muda até o término da Educação Básica.

Acompanhar o crescimento de um grão de feijão na sala de aula permite a observação diária do nascimento da vida, incutindo atitudes de cuidado diário, para obter o resultado satisfatório no crescimento da semente. O trabalho de cultivar um jardim, uma horta ou de plantar uma árvore propicia à criança em formação corroborar importantes valores de responsabilidade e cuidados, preponderantes na medida em que implicam perceber os processos cíclicos de crescimento, de declínio e de renascimento da vida, a necessidade que têm de ser aguadas adequadamente, a importância da luz solar e da adubagem do solo. Quando a instituição se preocupa em elaborar projetos deste teor, em longo prazo, permite suscitar, nas crianças, a aproximação com objetivos

éticos, de caráter moral, da importância da relação de respeito ao meio ambiente natural e, consequentemente, em suas inter-relações (HUTCHISON, 2000).

Atividades motoras de imitação de animais da fauna brasileira podem ser utilizadas, tanto para enriquecer o vocabulário motor, como para contribuir com o conhecimento específico sobre o assunto e corrigir um equívoco acerca da supervalorização da fauna exótica. É interessante salientar que o conhecimento das espécies da fauna e flora nacionais, ameaçadas de extinção, ou extintas, pode contribuir para futuras atitudes de preservação e conservação.

O faz de conta é outra possibilidade significativa para o trabalho da Educação Física na Educação Infantil. De acordo com Cornell (1996), brincar de 'faz de conta' permite que a criança penetre nas qualidades, no comportamento e nas várias formas de vida da natureza, inserindo-as dentro de si e permitindo que sintam seu coração e sua mente em relação a estas últimas. Para o autor, quanto mais se penetrar no mundo da fantasia maior será a absorção dos sentimentos daquilo que se decidiu ser, e quanto mais profunda for a concentração, melhor será a experimentação de singularidade e empatia.

Atividades artísticas e musicais com essa temática são eficazes para fixar conceitos, atitudes e conhecimentos relativos ao meio ambiente, haja vista que, na faixa etária referente à Educação Infantil, as atividades que envolvem música e representações são mais propícias, pois facilitam o aprendizado das crianças. Organizar passeios dentro do espaço físico da escola para observar os ambientes naturais e construídos, conhecer os funcionários e o corpo docente da instituição, bem como promover saídas para visitas a parques, praças e reservas podem ser educativos e salutares no processo de socialização neste ciclo.

Ensino Fundamental

No que tange ao grupo etário subsequente, no contexto do ciclo do Ensino Fundamental I, apontam-se as seguintes possibilidades: a dinâmica das 'corujas e corvos' e a corrida de regularidade. A primeira consiste em dividir dois grupos iguais em corujas e corvos, alinhados em duas fileiras, uma de frente para a outra, distantes entre si aproximadamente 60 centímetros. Atrás de cada grupo, uma linha distante aproximadamente cinco metros deve ser traçada para indicar o território de cada um deles. Um líder faz uma afirmação sobre o meio ambiente ou sobre algum conteúdo do tema e, se for verdadeira, as corujas devem correr atrás dos corvos, tentando pegá-los. Se a afirmação for falsa, os corvos correm atrás das corujas. Aqueles que forem apanhados devem passar para o outro grupo (CORNELL, 1996).

Trabalhar com a corrida de regularidade pode aproximar diferentes conteúdos educacionais de maneira significativa. Ela tem como objetivo básico percorrer um circuito, observando a arquitetura e as nuances de determinado espaço geográfico, possibilitando, inclusive, sua realização dentro da própria instituição escolar ou no meio ambiente natural, no qual é possível a visualização da flora, da fauna e de acidentes geográficos do terreno (WACHTEL; COSTA, 2002). As corridas de regularidade utilizam um circuito para ser percorrido em uma velocidade média, passando pelos postos de controle (PCs) e executando tarefas de acordo com as orientações da organização. Para isto, são disponibilizados mapa da área/planilha, bússola, relógio e, quando for o caso, calculadora. Os objetivos preponderantes são: orientação da equipe, cálculo do tempo (predeterminado) e execução de tarefas apontadas em cada ponto de

controle (estação), as quais podem envolver conteúdos de outras disciplinas, adivinhações (charadas), coleta seletiva ou outra atividade de cunho educacional.

Na inviabilidade de realizar a corrida de regularidade no meio ambiente natural, é possível executá-la dentro da própria instituição. Como alternativas, os alunos podem fazer um mapa da escola em planta baixa ou o educador pode fazer o *download* da imagem do *Google Earth* e fazer ajustes para confeccionar o mapa. Neste tipo de corrida, cada equipe deve ser composta por, no mínimo, um navegador, o qual orientará o grupo por meio de uma planilha/mapa fornecido pelo educador e uma bússola; um contador de passos para determinar a distância percorrida; um calculista do tempo para estimar a hora de passar nos PCs.

É necessário ter sensibilidade para realizar as adequações necessárias para cada faixa etária, fazendo a apropriação da modalidade pela escola com o propósito de atingir os objetivos educacionais de cada ciclo. Após essas explicações, podem-se mensurar alguns conteúdos de outras disciplinas contemplados na corrida de regularidade como: matemática, com a contagem de passos; geografia, ao trabalhar os pontos cardeais; geometria, por meio das formas a serem identificadas no mapa; artes, por intermédio da leitura e da elaboração dos próprios mapas. Nesta perspectiva, acredita-se que as atividades de aventura (dentre as quais, a corrida de regularidade supracitada) constituem-se em um conjunto de práticas de significativo valor formativo, e que, se tratadas pedagogicamente nas aulas de Educação Física escolar, podem auxiliar na tarefa de educar os alunos por meio de um importante processo interdisciplinar (OLIVEIRA, 2013).

Ainda no Ensino Fundamental, além da possibilidade de aumentar a complexidade das atividades anteriores de acordo com o ciclo, podem-se incluir atividades envolvendo assuntos relacionados a: orientação sexual; leitura de livros de aventura ou de expedições; montagem de herbário das espécies que ocorrem dentro e nos arredores da instituição; vídeos educativos; projetos de coleta seletiva para a escola; compostagem; aferição da frequência cardíaca e utilização para a mensuração do nível de treinamento; índice de massa magra; relações entre pressão alta e acidente vascular encefálico; alimentação e suas analogias com a diabetes.

No Ensino Fundamental II, presencia-se o aumento da libido e, consequentemente, o interesse pelo relacionamento sexual. Aulas de métodos contraceptivos podem ser ministradas, e uma atividade eficiente para conscientizar os alunos da responsabilidade de gerar um filho pode ser trabalhada com a utilização de filhotes de pequenos animais domésticos. O objetivo da atividade é apresentar e discutir o trabalho diário e necessário para o desenvolvimento de um ser humano. Nesta iniciativa, as crianças podem, por exemplo, em esquema de rodízio, levar o filhote para sua residência com o objetivo de cuidar dele durante determinado período.

Aplicar conteúdos dos esportes adaptados, ainda neste ciclo, é premente no processo de inclusão para pessoas com deficiência. Neste sentido, desenvolver atividades para guias, no atletismo para pessoas com deficiência visual, as modalidades de *goalball*, voleibol sentado, futebol de quatro, circuito de texturas para ser percorrido por videntes vendados, além de aulas teóricas, apresentando as modalidades paralímpicas, mostram-se pertinentes para o processo de conscientização da importância da inclusão.

Ensino Médio

Para abordagem no Ensino Médio, é pertinente uma consulta às questões de Educação Física e meio ambiente presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), desde 2009. Após tal consulta, pode-se construir uma proposta de conteúdos trabalhados nos exames anteriores e propor uma análise sistemática, abordando, além deste material, temas correlatos.

Para este ciclo, sugere-se a abordagem de temas atuais, na tentativa de estimular o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos alunos, como as inter-relações estabelecidas entre mídia, educação e esporte, o *doping*, a discriminação no esporte e os megaeventos esportivos que serão realizados no Brasil. Igualmente, possibilitar ao aluno refletir sobre o meio ambiente e suas relações com o esporte, formando-se opinião.

Mídia e educação mostram-se apropriadas para o ensino dessa faixa etária. Pode-se propor a realização de leituras críticas acerca das mudanças recentes das modalidades voleibol e basquetebol para atender aos interesses da mídia televisiva. A partir deste olhar crítico, pode-se resgatar a conectividade entre esporte, poder, política e repressão pelos quais passou o Brasil, em distintos períodos da sua história. Nesta abordagem, pode-se propor reflexões sobre a apropriação do desporto, nomeadamente o futebol, por exemplo, durante a ditadura militar nas décadas de 1960 e 1970 (MOREL et al., 2013). Ainda para esta faixa etária, é possível propor discussões sobre questões referentes à discriminação no esporte por raça, cor, credo e opção sexual.

Ressalte-se que, entre os três ciclos, determinados assuntos podem circular, necessitando somente de adequação para cada realidade e faixa etária. Essas sugestões

de conteúdos não são as únicas, e outros olhares da história, da geografia, da biologia, entre as várias disciplinas curriculares, podem colaborar para o estreitamento das relações entre educação ambiental e Educação Física.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A partir do momento em que a Educação Física foi incluída nas expectativas de alterações trazidas pelos PCNs, um grande desafio foi a ela imposto, uma vez que passou a ter condições de ampliar seu campo de ação e de reflexão de modo interdisciplinar, transdisciplinar e transversal (SAMPAIO, 2006). Considerando-se apenas os princípios que devem reger a educação escolar, de acordo com os PCNs (dignidade humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social), assim como os temas transversais que precisam ser assumidos (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual, trabalho, consumo e cidadania, além dos temas locais) (BRASIL, 1998), já seria possível supor a necessidade de a Educação Física buscar uma abordagem inclusiva das questões ambientais.

Conforme salienta Sampaio (2006), entretanto, este desafio colocado à Educação Física, no sentido de dialogar com a temática transversal referente ao meio ambiente, deve ter motivações mais profundas, quando se considera que esta área do conhecimento se ocupa da corporeidade em movimento dinâmico, portanto, sem possibilidade de estar desvinculada de todo o meio ambiente que constitui e pelo qual é constituída. Para a

autora, o primeiro ambiente no qual vivemos é nossa corporeidade e, a partir dela, fazemos nossa experiência de ser-estar no mundo. Isso significa que se faz necessária a busca por uma relação marcada pela sustentabilidade da vida, ou seja, da conexidade entre diferentes seres vivos. Este deve ser o comprometimento de qualquer proposta de educação ambiental, devendo a Educação Física estar atenta a ele.

Corroborando estas ideias, Gebara (1992) enfatiza que uma Educação Física que se preocupe efetivamente com as questões ambientais deve partir do pressuposto de que a qualidade de vida humana é dependente do ambiente, pois está clara a relação de interdependência entre sociedade e meio ambiente. Nessa direção, relações éticas e de respeito à natureza e com a sociedade têm, como ponto de partida, o entendimento do pertencimento humano ao meio ambiente natural, e não de forma distanciada dele.

A Educação Física deve atentar para estes princípios e pontos de partida, sendo que, para dialogar com a educação ambiental no contexto escolar, tem de considerar as tendências contemporâneas das diferentes manifestações da cultura corporal. As atividades de aventura na natureza e o âmbito do lazer são tendências que podem possibilitar experiências reais, críticas e criativas das pessoas com o meio ambiente natural. Para tanto, é necessário estimular, nos alunos, o desenvolvimento do senso crítico. Isto só será possível, porém, se os professores, mais do que identificarem estas tendências, compreenderem o lazer, as atividades de aventura e o meio ambiente por meio de um olhar superador e transformador, pautado na contraposição da lógica fragmentada de vida, da compensação, da alienação e do reducionista.

O lazer precisa ser concebido como manifestação e direito humano que, expresso por meio de manifestações culturais, pode possibilitar o redimensionamento no estilo de vida das pessoas, no sentido de incutir mudanças de valores e atitudes, assim como possibilitar as atividades de aventura na natureza como conteúdo físico-esportivo de lazer e como forma de despertar novas sensibilidades, em diferentes níveis, devido às intensas manifestações corporais vivenciadas no meio ambiente natural (MARINHO, 2001; 2004; GOMES, 2004; MARCELLINO, 2012). Da mesma forma, é necessário que meio ambiente e educação ambiental sejam entendidos num contexto múltiplo de possibilidades e interesses, como uma teia complexa de relações, influenciando e sendo influenciadas, nas quais a participação de todos os indivíduos deve ser possibilitada e incentivada (SORRENTINO, 2002).

Nesse contexto, Sampaio (2006) explicita que é na inter-relação com o outro que se dá a possibilidade de construção individual. Portanto, a escolha de sair de si mesmo, de pensar e de querer o bem do outro é uma postura que pode dar sentido às ações que articulam a Educação Física e a educação ambiental. As propostas de educação ambiental devem, pois, estar embasadas na construção democrática, permitindo a participação efetiva de todas as pessoas envolvidas, para que seja possível caminhar na direção de uma mudança global com maior sustentabilidade. Este é o grande desafio imposto à Educação Física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a educação ambiental na atualidade é perceber a necessidade de mudanças prementes

na relação do ser humano com o meio ambiente. Bento (1997) afirma que a morte da natureza é a morte do homem, fala das transcendências, das utopias, da poesia, da esperança, da metafísica e do próprio desporto. A percepção de que os seres humanos são parte integrante do meio ambiente natural, dependentes das relações intrapessoais, é um ótimo começo para a mediação de atitudes e decisões éticas, voltadas para um compromisso, como espécie humana, de reversão da visão dualista que entende a natureza separada do próprio homem.

Acredita-se, portanto, que sensibilizar os discentes para a importância da relação de respeito e de pertencimento ao meio ambiente é essencial para uma relação pautada na ética com a natureza e com a sociedade. Promover conhecimentos capazes de despertar, nos alunos, a percepção e o entendimento de conteúdos da biologia, dos recursos naturais, dos problemas ambientais e das relações interpessoais é a base para a compreensão da temática ambiental. Para além disso, são necessárias ações voltadas à práxis, capazes de oportunizar mudanças de atitudes pessoais e sociais, repercutindo em questões econômicas, de produção e de consumo.

A efetiva educação ambiental deve, portanto, primar por mudanças de atitudes e de valores, rumo a outra fórmula de racionalidade socioambiental, que alcance o desenvolvimento sustentável das sociedades. Com base nas discussões apresentadas neste texto, acredita-se que este redirecionamento de ações e de atitudes só possa se concretizar por meio da Educação em diferentes âmbitos. Educação esta voltada a formar cidadãos críticos e reflexivos da realidade local, regional e mundial, que caminhe na busca incessante por um contrato natural entre as sociedades e o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BENTO, J. O. The City. In: MARQUES, A; MEIRELLES, L. (Org.). **Environment and Sport**: an international overview. Faculty of Sport Siences and Physical Education, University of Porto, Porto, Portugal, 1997. p. 93-102.

BONFIM, A. M.; ANJOS, M. B.; FLORIANO, M. D.; FIGUEIREDO, C. S. M.; SANTOS, D. A.; SILVA, C. L. C. Parâmetros Curriculares Nacionais: uma revisita aos Temas Transversais Meio Ambiente e Saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 27-52, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física nas Séries Finais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física nas Séries Iniciais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CORNELL, J. **A alegria de aprender com a natureza**. São Paulo: SENAC, Melhoramentos, 1997.

CORNELL, J. **Brincar e aprender com a natureza**: um guia sobre a natureza para pais e professores. 2. ed. São Paulo: SENAC, Melhoramentos, 1996.

DA COSTA, L. P. Sport and Nature: global trends and new meanings. In: MARQUES, A.; MEIRELLES, L. (Org.). **Environment and Sport**: An international overview. Faculty of Sport Siences and Physical Education, University of Porto, Porto, Portugal, 1997. p. 61-76.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental:** Princípios e Práticas. 3. ed., São Paulo: Gaia, 1998.

DIAS, G. F. **Ecopercepção**: um resumo didático dos desafios socioambientais. São Paulo: Gaia, 2004.

DOMINGUES, S. C.; KUNZ, E.; ARAÚJO, L. C. G. Educação Ambiental e Educação Física: Possibilidades para a formação de professores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 559-571, jul./set. 2011.

GEBARA, A. Educação Física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física e esportes no Brasil:** perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. p. 13-31.

GOMES, C. L. Lazer - concepções. In: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 120-125.

GUATTARI, F. **As três ecologías.** 17. ed. Campinas: Papirus, 2006.

HESSELBARTH, W.; VACHOWSKI, B. **Planejamento, implantação e manejo de trilha**. São Paulo: Fundação O Boticário de Proteção a Natureza, 1999.

HUTCHISON, D. **Educação ecológica**: idéias sobre consciência ambiental. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LOUREIRO, C. F. B. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer**: uma introdução. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARINHO, A. Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 16, n. 22, p. 47-70, jun. 2004.

MARINHO, A. Lazer, natureza e aventura: compartilhando emoções e compromissos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 143-153, jan. 2001.

MEDINA, N. M. A formação dos professores em educação fundamental. In: **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001. p. 17-24.

MOREL, M.; COTES, M.; SANTOS, V. M. E.; SANTOS, D. S.; MEDEIROS, A. G. A construção imagética das conquistas das copas do mundo de futebol no jornal O Globo. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 1, p. 82-110, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, C. L. Educação pela aventura para o desenvolvimento humano. In: PEREIRA, D. W. (Org.). **Atividades de aventura**: em busca do conhecimento. Jundiaí: Fontoura, 2013. p. 39-54.

PIMENTEL, G. G. A.; MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. Lazer, meio ambiente e educação física escolar: relações possíveis? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1 p. 282-296, jan./mar. 2013.

ProNea. Programa Nacional de Educação Ambiental/ Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental e Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

RODRIGUES, A. M. A questão ambiental e a (re)descoberta do espaço: uma nova relação sociedade/natureza? **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 73, p. 35-71, 1994.

SAMPAIO, T. M. V. Educação Física, lazer e meio ambiente: desafios da relação ser humano e ecossistema. In: DE MARCO, A. (Org.). **Educação Física**: cultura e sociedade. Campinas: Papirus, 2006. p. 87-107.

SERRES, M. **O contrato natural**. Portugal: Instituto Piaget, 1990.

SORRENTINO, M. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: LOUREIRO, F. B.; LAYARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-21.

TRIGUEIRO, A. **Mundo sustentável 2**: novos rumos para um planeta em crise. São Paulo: Globo, 2012.

WACHTEL, G.; COSTA, C. M. R. **Brincando e aprendendo com a mata**: manual para excursões guiadas. Projeto Doces Matas. Belo Horizonte, 2002.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A SAÚDE NA ESCOLA

Prof. Me. Ricardo Franklin de Freitas Mussi
Prof.ª Ma. Denize de Azevedo Freitas
Prof. Me. Angelo Maurício de Amorim
Prof. Dr. Edio Luiz Petroski

INTRODUÇÃO

A gênese da Educação Física escolar (EFescolar) apresenta forte aproximação com a área da saúde. No entanto, o desenrolar histórico indica, na contemporaneidade, o relativo abandono ou mesmo a ruptura dessa relação no espaço escolarizado, em determinados contextos e/ou propostas pedagógicas.

Este ensaio discute a possibilidade de (re)aproximação da EFescolar e da saúde, sem desconsiderar as contribuições da perspectiva crítica, incluindo questões da formação profissional. A pretensão é sinalizar para o redimensionamento deste importante objeto, por considerar a EFescolar forte sustentáculo educacional para a saúde das populações, através das questões teóricas e práticas das Atividades Físicas (AF).

Em prol da popularização redimensionada da saúde na educação, tem-se que ela, antes de ser assunto médico, apresenta-se como importante questão pedagógica (BENTO apud NAHAS, 2010). A EFescolar deve, a partir do tratamento pedagógico das AF, reconhecer suas influências biológicas, sociais, econômicas, ecológicas e históricas para a promoção da saúde.

AF pode ser definida como movimento corporal da musculatura esquelética gerador de gasto energético (CASPERSEN; POWELL; CHRISTENSON, 1985), representando comportamento humano complexo, sendo praticada espontaneamente ou por necessidade (FONSECA; NASCIMENTO; BARROS, 2012), e influenciada por determinantes biológicos e socioculturais (NAHAS, 2010), por relações sociais, disponibilidade de equipamentos e pela mídia (MARQUES; GAYA, 1999). A escola representa o local ideal para implementação de estratégias de promoção da AF e da educação para a saúde (PRATES; NASCIMENTO, 2012).

A saúde deve ser reconhecida como condição humana multidimensional (física, social e psicológica), caracterizada como pertencente ao *continuum* com polo positivo - referente à capacidade de apreciar a vida e resistir aos desafios - e polo negativo - indicado pela morbimortalidade (BOUCHARD et al., 1990). A EFescolar deve se dedicar à compreensão de seus determinantes, planejando e implantando estratégias para o desenvolvimento de atitudes relacionadas ao polo positivo, suscitando debates e ampla prática reflexiva sobre a relação entre atividade física e saúde (AFS).

Ensinar e aprender sobre AF para a saúde visa a que as pessoas tornem-se capazes de escolher a melhor maneira para desenvolver as atividades do cotidiano, frente a representações culturais, sociais, econômicas, ambientais e biológicas.

Assim, a definição de EF, adotada neste ensaio, compreende que ela representa campo de formação, investigação e intervenção acadêmico-profissional relacionado à promoção da AF de sujeitos e coletividades (FONSECA et al., 2012).

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A SAÚDE NA ESCOLA: ONDE ESTAMOS?

Discutir a docência do conhecimento sobre saúde na EF passa pelo aumento da quantidade de seus cursos de graduação, acima da média geral da área da saúde no Brasil, nas últimas décadas (HADDAD et al., 2010). Esta situação representa provável resposta à cobrança social da profissionalização para o mercado de trabalho.

O crescimento dos cursos de EF gera demanda por docentes para componentes da área da saúde, capazes de moderar sua aproximação acadêmica com as ciências sociais, humanas e biológicas (FONSECA et al., 2011), ou seja, um professor que domine o conhecimento científico, tecnológico e se aproprie das questões humanísticas e sociais (CARVALHO; CECCIM, 2006).

O docente especialista no processo de ensino-aprendizagem da saúde, neste contexto, continua sendo aquele com domínio teórico da AFS, acrescido do conhecimento das técnicas e metodologias educacionais fomentadoras da aproximação das discussões biomédicas com as humanidades e a sociologia.

Haddad et al. (2010) comentam que esse crescimento do número de cursos superiores de EF não garante boa distribuição geográfica, e que a educação e o esporte mantêm seus velhos problemas, e a saúde vem carregada de novos. Tais dificuldades devem persistir enquanto não se passar a formar professores de EF capazes de efetivar práticas de ensino em educação, esporte e saúde, sem que uma área submeta ou enviese a discussão e a prática da outra.

Esta sugestão pretende garantir que a formação inicial em EF evite o afastamento das novas ou inovadoras discussões metodológicas e conceituais relativas à docência da saúde na EF, efetivando a EF como profissão da saúde, ainda figurando como profissão e componente curricular da educação, com os conteúdos da AFS devendo ser tratados por licenciados no ambiente escolar (FONSECA et al., 2012).

Apesar da EF ser a principal responsável pela intervenção com AF, seus conteúdos e vivências são transdisciplinares e multiprofissionais, podendo ser analisados sob a ótica das ciências naturais, sociais, das humanidades ou mesmo das ciências aplicadas, permitindo que sejam implementadas ações para sua contemplação pelas demais profissões de saúde, por intervenções diretas (Fisioterapia e Terapia Ocupacional) ou por orientação geral (demais profissões) (FONSECA et al., 2012).

Para garantir a presença redimensionada dos conteúdos relativos à AFS na EFescolar, uma questão prioritária é o processo de formação inicial ou mesmo continuada dos educadores. Se for decidido que durante as aulas de Efescolar serão trabalhadas questões fundamentais sobre AF, aptidão física e saúde, tornar-se-á igualmente relevante o aprofundamento destes conteúdos e suas metodologias de ensino durante os cursos de graduação (NAHAS, 2010).

Assim, será garantida facilitação democrática do acesso ao conhecimento que foi ou está sendo produzido (clássicos e inovações), para proporcionar ao cursista formação teórico-prática de qualidade, ainda pretendendo a autonomia na sua busca e na produção (BARBOSA-RINALDI, 2008), funções fundamentais para o desenvolvimento de EF e EFescolar de qualidade.

Destarte, a universidade é espaço privilegiado para apropriação e difusão de conhecimento, cultura e valores sociais (função socializadora), manifestação das capacidades individuais (função orientadora), acréscimo dos conhecimentos (função pesquisadora) (ZABALZA, 2004).

Dentre as dificuldades históricas para a prática pedagógica na saúde, tem-se o início da intervenção da EF na área antes de sua solidificação, apesar de os cursos de formação inicial buscarem atender às diretrizes das políticas públicas brasileiras em seus currículos, inclusive as de saúde (BENEDETTI; SANTOS, 2012). Estudos demonstram que o perfil de formação universitária não vem alicerçando, nem na teoria, nem na prática, as futuras ações educacionais para a saúde (SOUZA; LOCH, 2011).

A formação para prática pedagógica destas questões na escola devem ter como premissas os seguintes objetivos: fomentar a discussão teórica de conteúdos relativos à AFS e temas afins; discutir sua presença nas abordagens teórico-metodológicas da Efescolar; efetivar vivências para que os estudantes percebam as especificidades e similaridades das propostas metodológicas. Neste contexto, é rechaçado o entendimento de que os professores de EF não são preparados para trabalhar conceitos, textos e práticas de maneira integrada e intencional (NAHAS, 2010).

O limitado cuidado pedagógico, nos cursos de licenciatura em EF, quanto ao ensino dos conteúdos e práticas pedagógicas na área da saúde não atendem aos desejos estudantis nem ao mercado, por consequência, nem à sociedade. Esta situação tem fomentado busca por cursos de especialização, mesmo fora da área, como na saúde coletiva, por se dedicarem a discutir e formar para a educação em saúde, na perspectiva histórico-crítico-social.

As discussões quanto à formação docente em EF figuram como questão relevante no Brasil, desde os anos de 1980 (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996). Contudo, dada a complexidade de seu objetivo, o que o professor deve dominar para que seja capaz de lecionar ainda representa importante problemática em sua formação (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008).

As questões apresentadas indicam a necessidade de reorientação dos caminhos da EF na saúde, desde a formação inicial até a luta por melhores condições laborais, pois a superação dos problemas coletivos irá gerar melhorias contributivas para a construção da sua identidade profissional, considerando suas várias faces (BENEDETTI; SANTOS, 2012).

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SAÚDE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Para que a EFescolar brasileira se (re)aproxime ou se (re)aproprie das discussões no campo da promoção da saúde, é importante assumir que a escola é espaço fundamental para ações educacionais com esta finalidade, com esta disciplina passando a aceitar o papel central para sua condução teórico-prática intencional, centrada nas questões da AFS, evitando sua redução a mero ato técnico ou relação científica da causalidade entre AF e saúde.

Nessa perspectiva, reconhecer as bases das abordagens teórico-metodológicas da Efescolar focadas na saúde pode auxiliar no reconhecimento dos limites e das possibilidades de sucesso na ação profissional contemporânea. Tal atitude permitirá a seleção voluntária

de conteúdos, métodos, técnicas e critérios avaliativos que legitimem a EFescolar como principal espaço educacional para a saúde dos sujeitos e da comunidade a partir das AF.

A primeira proposta da EFescolar articulada no campo da saúde foi a higienista, fruto do inovador direito à saúde do início do século XX (MOULIN, 2009). Mais que uma perspectiva pedagógica da EF, o higienismo desejou a reestruturação social nos mais diversos campos.

A proposta higienista pretendia formar um novo Brasil, uma nova sociedade e um novo homem, pelo disciplinamento dos corpos e pela adoção de hábitos de vida em prol da saúde, da paz e da harmonia social (SOARES, 2004). A EF assumiu a responsabilidade de promover AF (ginástica, esporte, jogos, recreação, exercício físico e outras) capaz de disciplinar os hábitos ligados à saúde (meramente biológica).

Esta compreensão estava fundamentada na ideia da causalidade entre AF e saúde. Naquele momento, foi aceito e determinado que apenas a incorporação da AF seria suficiente para a prevenção, o tratamento e a cura de enfermidades nas pessoas ou comunidades.

No entanto, as escolas, especialmente as públicas, não parecem estruturadas para garantir práticas regulares de AF, propiciadoras do desenvolvimento corporal presente nessa proposta pedagógica (ALVES, 2007). Poucas destas instituições têm quadras poliesportivas, espaços para aulas práticas, quantitativo mínimo de equipamentos, número e distribuição de aulas adequadas e profissionais qualificados, situações imprescindíveis para efetivação da pedagogia higienista.

Além disto, investigações sobre AFS em crianças identificaram que a relação entre desenvolvimento infantil e prática de AF sofre influências para além do ambiente escolar, perpassando as relações da criança com os demais ambientes e a diversidade de fatores culturais, valores e atitudes (BAUMAN; SMITH, 1999), o que impacta negativamente as bases da causalidade AF e saúde apenas pela ação escolar.

A continuidade no (re)pensar pedagógico, a partir da biologia e da EF, pretendendo uma EFescolar capaz de superar modelos tradicionais (higiênicos e eugênicos) (DARIDO, 2003), foi e vem sendo responsável pelo desenvolvimento e pela evolução de novas abordagens pedagógicas da EF na área da saúde.

A partir da década de 1990, é proposta nova abordagem pedagógica intitulada 'saúde renovada'. A pretensão era reformular a associação entre EF e saúde na escola, com novo tratamento pedagógico dos conteúdos, para adequação ao propósito de educar para a saúde, na superação do ideal exclusivamente da aptidão física. Ressalte-se que esta disciplina escolar não se dedica apenas à promoção da saúde, mas a ausência deste objetivo pode influenciar negativamente a qualidade e o sucesso de seus programas (GUEDES; GUEDES, 1997).

Confirmando esta informação, alguns indicativos regionais brasileiros sinalizam para um quadro preocupante, mas a epidemia de sedentarismo entre jovens ainda está sendo confirmada no Brasil (NAHAS; BARROS; BEM, 2004), principalmente devido à falta de estudos com *design* confiável e de caráter verdadeiramente representativo da população.

A EFescolar deve ir além da promoção da AF, de caráter fisiológico, dedicando-se à discussão dos fatores relacionados ao estilo de vida e à interferência ambiental, socioeconômica e cultural frente à promoção da saúde e ao combate dos fatores de risco para o adoecimento.

A base estruturante da 'saúde renovada' é caracterizada por cinco elementos: conceituação didático-pedagógica da saúde, análise das tendências pedagógicas de EF brasileira, determinação de objetivos e conteúdos da EFescolar para a promoção da saúde, estruturação e aplicação de avaliação morfofuncional e da aprendizagem.

O professor responsabiliza-se pelo diagnóstico e acompanhamento das múltiplas possibilidades de desenvolvimento estudantil (crescimento, composição corporal e desempenho motor), utilizando AF diversificada (jogos, brincadeiras, esportes, entre outros) em prol da aquisição e aderência de comportamentos saudáveis, para além da sala de aula (XAVIER FILHO; ASSUNÇÃO, 2005). Efetivamente, as aulas devem atingir objetivos ligados à educação para a saúde, pela seleção, organização e promoção de práticas motivadoras para o comportamento ativo e pela opção consciente de um estilo de vida saudável (GUEDES, 1999).

A adoção consciente e intencional de hábitos saudáveis, adquiridos na juventude, fundamentalmente pela oportunidade de momentos para aquisição consciente do estilo de vida positivo, fruirá de práticas pedagógicas a partir das representações da AF (ginástica, jogos, esportes e outras representações), intencionalmente trabalhadas para este fim. É proposta uma EFescolar disposta à formação integral do cidadão e sujeito consciente dos limites e possibilidades das práticas da AF em prol da saúde.

Negativamente, é indicado que a ‘saúde renovada’ universalizou uma proposta de ação independente do nível de desenvolvimento da criança ou do adolescente, homogeneizando realidades heterogêneas (social, cultural, motora e outras), às vezes compreendendo a saúde de maneira limitada, reduzindo a importância da subjetividade, variabilidade e indefinição da atitude humana, responsabilizando o indivíduo por seu sucesso ou fracasso (XAVIER FILHO; ASSUNÇÃO, 2005).

Em momento histórico mais atualizado, a saúde coletiva, especificamente por intermédio da educação em saúde, vem apresentando contribuições pedagógicas na manipulação destes objetos, valorizando a proposta de saúde como fenômeno multidimensional e o desenvolvimento da coparticipação dos sujeitos na produção da relação saúde-doença, não presente no higienismo e pouco explorada na ‘saúde renovada’.

Carvalho e Ceccim (2006) citam que o ensino da saúde, como expressão do “bem-estar físico, mental e social”, deve se intercruzar com a biologia, a psicologia, as humanidades, as ciências sociais e humanas, em um reformulado projeto político-pedagógico. O ponto de partida da educação em saúde entende a simultaneidade de cultura, ambiente e biologia como determinantes históricos e regionais, norteadores das intervenções coletivas, coordenadas e cooperadas.

Pensar a saúde representa entendê-la como resultante de um contínuo processo de produção e reprodução de diversificadas condições geradoras do adoecimento, assim como de desenvolvimento do bem-estar, da longevidade e da qualidade de vida (QV) (MINAYO, 2006).

A EFescolar deve, portanto, assumir-se como veículo para seu desenvolvimento pelo diálogo e pela intervenção direta na escola, com conteúdos relevantes que tematizem saúde, estilo de vida ativo e sua diversificada relação com componentes de ordem individual e coletiva, desestabilizando a relação de causalidade entre AF e saúde (DEVIDE, 2003).

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Antes de pensar em resolver quais os métodos e técnicas para o ensino da AFS na EF, é importante considerar que o estudo de Silva e Malina (2000) identificou quase metade dos escolares investigados sem aulas regulares de EFescolar. Paula, Silva e Kocian (2011) citaram a falta de clareza dos conteúdos como principal causa de evasão destas aulas. Talvez sejam estes os primordiais desafios a serem resolvidos para a legitimidade e o fortalecimento dessa disciplina.

Acrescente-se, ainda, que o pouco sentido apresentado durante suas atividades vem gerando o desinteresse estudantil e a busca pela dispensa das aulas (BETTI; ZULIANI, 2002). Eles fundamentam-se, principalmente, nas permissividades previstas na lei, como, por exemplo, estarem engajados em outras práticas formais de AF.

A questão que ressurge é: seria a EFescolar apenas um momento de prática de AF? Nahas e Bem (1997) indicam, como de fundamental importância para o delineamento e a legitimação das suas funções profissionais e de pesquisa, a necessidade da identificação dos aspectos da corporeidade de responsabilidade direta e exclusiva da EF.

Miranda (2006) apresenta a carência de estudos brasileiros que investiguem AFS no campo escolar, diferentemente daqueles desenvolvidos nos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido e Norte Europeu, baseados no entendimento de que diversas enfermidades, especialmente as crônicas, frutificam de comportamentos inadequados após anos de vida.

Ao reconhecer que a EFescolar não representa espaço para práticas de AF, focadas apenas no desenvolvimento da aptidão física, faz-se emergencial a legitimação da sua função frente à sociedade. É importante compreendê-la como a disciplina encarregada de apresentar, discutir e vivenciar conteúdos direta ou indiretamente ligados à AFS.

Nesta perspectiva, os desafios postos são: maximização, nas aulas, da participação em atividades motoras, a partir de estratégias ágeis de transição entre atividades; melhor aproveitamento dos materiais disponíveis; informações adequadas ao nível dos escolares; valorização de atividades diversificadas que possam gerar aderência e perpetuação de suas práticas no período extraescolar (GUEDES; GUEDES, 1997).

Mesmo com professores costumeiramente citando a saúde para justificar a manutenção da EFescolar, infelizmente sua concretude costuma ser simplista e ingênua, distante da perspectiva multidimensional da promoção da saúde, corriqueira na saúde coletiva, geralmente enfocando a aptidão física (LOCH, 2011) e esquecendo as possibilidades cognitivas, culturais e sociais emergentes das práticas.

Na busca de proposta que represente atuação da EFescolar na perspectiva ampla da educação em

saúde, foi eleito o Programa de Formação Escolar de Quebec/Canadá, por atribuir à EFescolar a função de possibilitar que o aluno "desenvolva seu agir corporal, sozinho ou em interação, aprendendo progressivamente a tomar conta de sua saúde e de seu bem-estar" (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2001, p. 252).

Mesmo considerando-os como determinação governamental canadense, apesar dos questionamentos e incertezas, os cursos de formação naquele país se adequaram para formar futuros professores de EF em sintonia com suas proposições, educação para a saúde, considerando a formação interdisciplinar pautada na ciência da educação, na cinesiologia (no caso, estudo do movimento) e nas ciências da saúde.

A expectativa é que, ao final do curso, os professores possuam saberes disciplinares ligados às ciências da AF; saberes próprios da educação para a saúde, ligados à EF; saberes pedagógicos ligados à pedagogia geral, próprios ao ensino da disciplina, relacionados à maneira de os alunos adquirirem as competências na disciplina; saberes profissionais interligando atitudes e experiências práticas no campo disciplinar, pedagógico e profissional (LÉBE, 2005).

Em síntese, esta proposta de formação centraliza as questões da educação em saúde, em que as dimensões físicas, mentais e sociais que compõem o sujeito devem ser tematizadas numa perspectiva de totalidade da compreensão humana.

Neste sentido, a EFescolar deve propiciar ao estudante o desenvolvimento da compreensão para a incorporação e a continuidade do comportamento ativo e saudável no desenvolvimento da saúde e do bem-estar

(IBDEN, p. 20-21). As aulas, com AF diversificada deve oportunizar ao estudante desenvolver o repertório motor, estratégias cognitivas, comportamentos e atitudes capazes de promover melhor adequação à vida (LÉBE, 2005, p. 16).

O escolar deve ser capaz de compreender o sedentarismo como motivo de preocupação de saúde individual e coletiva, integrado ao estilo de vida pós-moderno, associado aos avanços e ao acesso às tecnologias redutoras do movimento corporal (ALVES, 2007). Ainda é objetivo da EFescolar que o estudante compreenda a AF distribuída nos domínios de deslocamento, atividades domésticas, trabalho e lazer, representada por ginástica, exercícios, danças, lutas e esportes (FONSECA; NASCIMENTO; BARROS, 2012).

Além de assimilar esses conceitos, o estudante deve compreender as peculiaridades da AF em sua realidade, distribuída e oportunizada de maneira desigual, segundo suas dimensões e manifestações sob determinantes históricos, econômicos, ambientais, biológicos e culturais limitantes ou estimulantes de suas práticas, assim impactando a sua saúde e QV.

A AF representa fator para QV, e a EF não deve estar alheia a isto, reconhecendo as evidências e aceitando, entre seus objetivos fundamentais, os de pesquisar e intervir nas questões relacionadas à AF e QV de pessoas e grupos (NAHAS; BEM, 1997). A EF, na escola, não deve se furtar a esta ação, uma vez que as práticas de AF e esportivas costumam ser socialmente associados à saúde (STIGGER, 2002), pois sua falta justifica ações educacionais e de saúde pública (PRATES; NASCIMENTO, 2012) para a reversão do estilo de vida arriscado para a manutenção da saúde.

Com inspiração nesta perspectiva canadense, numa eventual concepção de proposta didático-pedagógica para as aulas de EF na realidade brasileira, tomando como referências as proposições legais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), organizam-se os conhecimentos em três blocos: atividades rítmicas e expressivas; esportes, jogos, lutas e ginástica; conhecimento sobre o corpo.

O bloco ligado ao conhecimento sobre o corpo propõe que ele ultrapasse a instrumentalização fragmentada de conhecimentos inerentes à anatomia humana, à fisiologia do exercício e ao treinamento desportivo. A proposta deve partir destes temas particulares e transcender para o exercício de compreensão e vivência de construção de comportamentos ligados à prática de AF regular. Sua estratégia metodológica contempla os conhecimentos inerentes aos outros blocos estruturados de acordo com a seguinte proposição:

> - os objetivos das aulas devem versar sobre aprendizagem motora, questões teóricas e conceituais relativas às dimensões e representações das AF;
>
> - os conteúdos devem focar as origens, momento histórico contemporâneo e processo evolutivo, suas normas e características específicas, seus gestos técnicos básicos, as estratégias individuais e coletivas para participação, diferenças culturais e densidades regionais, relações ambientais, possibilidades competitivas e participativas, modificações orgânicas (fisiológicas e cinesiológicas) e benefícios das AF para a saúde;

- as estratégias avaliativas devem buscar o diagnóstico e acompanhamento morfofuncional, teórico e motor, sendo capazes de verificar as aprendizagens multidimensionais relacionadas às práticas da AF (ginásticas, exercícios, danças, lutas e esportes), valorizando a exploração dos espaços e equipamentos disponíveis;

- as aulas devem desenvolver AF contextualizadas ao desenvolvimento motor, cognitivo, compreensivo e de aptidão física em prol da participação individual e coletiva. Antes, durante e após as práticas, devem ser valorizados os aspectos técnicos, táticos, físicos e teóricos das representações das AF, focando o enriquecimento motor, o desenvolvimento da consciência corporal (orgânica e psicológica) frente a diferentes graus de exigência física e cognitiva na resolução de problemas.

A concretização desta proposta viabiliza a indissociabilidade das questões cognitivas, motoras e orgânicas para o desenvolvimento da saúde pela aprendizagem das AF. Sinaliza para o reconhecimento da aprendizagem motora diversificada, com componentes técnicos e táticos, individuais e coletivos, e a percepção das alternâncias corporais a partir da intencionalidade pedagógica, capaz de fomentar o empoderamento dos participantes quanto à opção e à crítica de caminhos e desafios para a manutenção e o desenvolvimento da saúde, individual e coletiva, durante e após o período escolar, a partir da EFescolar, suas especificidades, objetos e objetivos educacionais.

Fundamentalmente as aulas devem representar a compreensão de uma saúde resultante da ação protetora da pessoa e da sociedade, conhecedora e superadora dos riscos do adoecimento, em prol do estilo de vida saudável e, portanto, promotora da integração humana no socioecossistema (MINAYO, 2006). O desafio posto é que o professor atue na educação em saúde, considerando os saberes técnicos, acadêmicos e políticos, a partir de seu campo específico, no caso, as intervenções intencionais pela AF na EFescolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacidade de abordar, com intencionalidade pedagógica, as questões da AFS caracteriza e individualiza a atuação profissional da EF frente às demais profissões da área das ciências da saúde, especialmente no campo escolar.

Neste sentido, os professores de EF devem ser formados dentro de uma proposta orientada para a aproximação e o aprofundamento teórico-prático das questões multidimensionais da AF e saúde, considerando as possibilidades e limitações desta relação presentes nas abordagens pedagógicas, constituídas historicamente para nortear sua intervenção profissional.

Efetivamente, a EFescolar deve se responsabilizar pelo desenvolvimento de práticas e discussões contextualizadas e intencionais, considerando a AF, suas dimensões e representações como elemento importante para a promoção da saúde e prevenção de doenças.

As aulas devem promover a interação das questões teórico-práticas da AF e da saúde a partir de

esportes, manifestações culturais, danças, ginásticas, lutas, exercícios físicos e demais expressões e, ainda, considerando as questões sociais, culturais, econômicas, ambientais, biológicas e psicológicas relacionadas, direta ou indiretamente, como fomentadoras ou limitantes de sua prática.

O que não deve nem pode ocorrer é a negação dos conteúdos da AFS na EFescolar, pois esta situação significaria negar a própria essência do processo educativo pautado na disponibilização de conhecimento acumulado, social e historicamente, pela humanidade, e a reflexão sobre e a partir destes conhecimentos, impedindo a continuidade do desenvolvimento humano e o avanço crítico-científico.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. S. Não ao sedentarismo, sim à saúde: contribuições da Educação Física escolar e dos esportes. **O Mundo da Saúde**, v. 31, n. 4, p. 464-469, 2007.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, v. 14, n. 03, p. 185-207, 2008.

BAUMAN, A.; SMITH, B. Geographical influences upon physical activity participation: Evidence of a "coastal effect". **Australian and New Zeland Journal of Public Health**, v. 23, n. 3, p.322-324, 1999.

BENEDETTI, T. R. B.; SANTOS, S. F. da S. dos. Educação Física no contexto da saúde. *In:* NASCIMENTO, J. V. do; FARIAS, G. O. (org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: UDESC, 2012.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BOUCHARD, C.; SHEPHARD, R. J.; STEPHENS, T.; SUTTON, J. R.; McPHERSON, B. D. Exercise, fitness and health: the consensus statement. In: ______ (org.). **Exercise, fitness and health**. A consensus of current knowledge. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1990.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1998.

CARVALHO, Y. M.; CECCIM, R. B. Formação e Educação em Saúde: aprendizados com a Saúde Coletiva. *In:* CAMPOS, G. W. S.; MINAYO, M. C. S.; AKERMAN, M.; DRUMOND, M.; CARVALHO, Y. M. (orgs.). **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

CASPERSEN, C. J.; POWELL, K. E.; CHRISTENSON, G. M. Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. **Public Health Reports**, v. 100, n. 2, p. 126-31, 1985.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: GUANABARA KOOGAN, 2003.

DEVIDE, F. P. Educação Física Escolar como via de Educação para a Saúde. *In:* BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A. (org.). **A saúde em debate na Educação Física**. Blumenau: Edibes, 2003.

FONSECA, S. A.; MENEZES, A. S.; FEITOSA, W. M. N.; LOCH, M. R. Notas preliminares sobre a Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde - ABENEFS. **Caderno FNEPAS**, v. 2, p. 38-48, 2012.

FONSECA, S. A.; MENEZES, A. S.; LOCH, M. R.; FEITOSA, W. M. N.; NAHAS, M. V.; NASCIMENTO, J. V. Pela criação da Associação Brasileira de Ensino da EF para a saúde: Abenefs. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 16, n. 4, p. 283-88, 2011.

FONSECA, S. A.; NASCIMENTO, J. V.; BARROS, M. V. G. de. A formação inicial em Educação Física e a intervenção profissional no contexto da saúde: desafios e proposições. In: NASCIMENTO, J. V. do; FARIAS, G. O. (org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: UDESC, 2012.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **La formation à l'enseignement**. Les orientations. Les compétences professionalles. Québec: Ministère de l'Éducation, 2001.

GUEDES, D. P. Educação para a Saúde mediante programas de Educação Física Escolar. **Motriz**, v. 5, n. 1, p. 10-14, 1999.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Características dos Programas de Educação Física Escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 11, n. 1, p. 49-62, 1997.

HADDAD, A. E.; MORITA, M. C.; PIERANTONI, C. R.; BRENELLI, S. L.; PASSARELLA, T.; CAMPOS, F. E. Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. **Revista de Saúde Pública**, v. 44, n. 3, p. 383-93, 2010.

LÈBE, R. Reflexões sobre o novo programa de Educação Física da Universidade de Montreal. In: BORGES, C; DESBIENS, J. F. **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança.** Campinas: Autores Associados, 2005.

LOCH, M. R. A promoção da atividade física na escola: um difícil e necessário desafio. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, v. 16, n. 1, p. 76-77, 2011.**

MARQUES, A. T.; GAYA, A. Atividade física, aptidão física e educação para a saúde: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 13, n. 1, p. 83-110, 1999.

MINAYO, M. C. S. Saúde como responsabilidade cidadã. In: BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A.; DA ROS, M. (org.). **A Saúde em debate na Educação Física**. Blumenau: Nova Letra, 2006. v. 2.

MIRANDA, M. J. Educação Física e saúde na escola. **Estudos**, v. 33, n. 7/8, p. 643-653, 2006.

MOULIN, A. M. O corpo diante da medicina. In: CORBIN, A.; COURTINE, J.; VIGARELLO, G. (org.). **História do corpo**: as mutações do olhar: o século XX. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NAHAS, M. V. **Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 5ed. rev. e atual. Londrina: Midiograf, 2010.

NAHAS, M. V.; BARROS, M. V. G.; BEM, M. F. L. de. Promoção da saúde nos programas de Educação Física: educação para um estilo de vida ativo. In: LEBRE, E.; BENTO, J. (org.). **Professor da Educação Física**: ofícios da profissão. Porto: FCDEF, 2004.

NAHAS, M. V.; BEM, M. F. L. de. Perspectivas e tendências da relação teoria e prática na Educação Física. **Motriz**, v. 3, n. 2, p. 73-79, 1997.

PAULA, T.; SILVA, J.; KOCIAN, R. C. A participação nas aulas de Educação Física Escolar de Ensino Médio. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 10, n. 6, p. 33-40, 2011.

PRATES, M. E. F.; NASCIMENTO, J. V. do. Contribuição da disciplina qualidade de vida para a mudança de comportamento para a prática de atividades físicas em estudantes universitários. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (org.). **Educação Física**: prática pedagógica e trabalho docente. Florianópolis: UDESC, 2012.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. dos S.; NASCIMENTO, J. V. do. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 2, p. 161-71, 2008.

RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

SILVA, R. C. R.; MALINA, R. M. Nível de atividade física em adolescentes do Município de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 16, n. 4, p. 1091-7, 2000.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, S. C.; LOCH, M. R. Intervenção do profissional de Educação Física nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família em municípios do Norte do Paraná. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 16, n. 1, p. 5-10, 2011.

STIGGER, M. P. **Esporte, lazer e estilo de vida**: um estudo etnográfico. Campinas: Autores Associados, 2002.

XAVIER FILHO, L. P.; ASSUNÇÃO, J. R. **Educação Física**. Rio de Janeiro: UNIT, 2005.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORMAÇAO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPORTE NA ESCOLA

Prof.ª Ma. Denize de Azevedo Freitas
Prof. Me. Leonardo de Carvalho Duarte
Prof. Me. Ricardo Franklin de Freitas Mussi
Prof. Me. Angelo Maurício de Amorim

INTRODUÇÃO

A discussão sobre formação docente em Educação Física (EF) e o esporte na escola perpassa a reflexão sobre elementos que articulam o conhecimento e a atuação do professor neste espaço. Para isso, é revisado um debate profícuo da década de 1980, com os defensores da neutralidade técnica do fazer pedagógico e os defensores do compromisso político disputando as atividades pedagógicas (NOSELLA, 2005).

Saviani (2011, p. 35) afirma que o ofício do professor envolve "competência política e compromisso técnico", pois o manejo competente, teórico e prático de todo conhecimento organizado sobre a escola compreende o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que norteiam a instituição escolar.

Dada a especificidade de conhecimentos na área da EF, é solicitada a inversão da ordem das palavras, que do ponto de vista teórico e prático, considera-se mais adequado e importante. Assim, é firmado o sentido da atuação docente através da expressão "competência técnica e compromisso político", cunhada por Mello (1983).

A ação pedagógica, nesta disciplina, se materializa sob a perspectiva do saber pensar e sentir, sendo preciso 'saber fazer'. Então, o trabalho educativo baseado, inicialmente, no saber agir (jogar, recrear, dançar, lutar, entre outros) permite que se avalie e reflita sobre o conhecimento teórico aplicado durante as aulas.

O saber objetivo é produzido historicamente. O esporte, como elemento presente no arcabouço construído pela humanidade, deve ser compreendido como patrimônio cultural, dada sua universalidade. A consideração de que este "é coisa, mas é também fenômeno; é algo concreto, mas é muito mais mistério e sopro; é matéria revelada e igualmente alma escondida; é profano, mas visa o sagrado" (BENTO, 2006, p. 166), que indica as diversas possibilidades para sua prática e utilização social, intencional ou não.

Mesmo se reconhecendo que o esporte moderno representa um objeto ainda em constituição, ele se apresenta como um dos mais importantes fenômenos sociais, permeado de conhecimentos, saberes e valores constituídos histórica e culturalmente, com participantes diversos, nas mais diversas situações e locais, carregado de diferentes significados e finalidades (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013). As escolas são fundamentais para sua popularização e expansão, especialmente em países pobres (GEBARA, 2002).

O esporte, entretanto, não é necessariamente educativo, é preciso uma intervenção pedagógica intencional para que assuma esta função (KUNZ, 2006), passando a representar um meio no processo educacional (NAHAS, 2010) e não uma réplica de sua prática não pedagogizada, de caráter meramente prático.

Mesmo considerando seu inegável potencial educativo, que somente se concretiza frente ao tratamento pedagógico e à intervenção docente intencional no ambiente escolar, parece inegável a necessidade da competência técnica para tratar de tal conteúdo na escola. Observa-se, porém, que as aulas de EF na escola apresentam dificuldade no encaminhamento de questões que extrapolem o saber fazer. Isto produz o questionamento acerca das dificuldades em materializar ações pedagógicas propositivas, que se aproximem dos discursos teóricos oriundos dos centros de pesquisa para o cotidiano escolar.

Existem maneiras diferentes de entender e tratar tal questionamento. Entretanto, devido à necessidade de definir um foco neste texto, nos restringimos a discorrer sobre a formação docente inicial e como esta influencia o desenvolvimento da competência técnica e do compromisso político para impulsionar pedagogicamente o conteúdo esporte na escola.

Essa produção é fruto de uma reflexão teórica, com caráter bibliográfico (GIL, 2010), que pretende discutir a interação de teoria (compromisso político) e prática (competência técnica) pedagógica no uso do esporte na Educação Física escolar, incluindo questões da formação inicial docente.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPORTE NA ESCOLA

Continuando a discussão, neste tópico reflete-se sobre a formação docente e o ensino dos esportes durante as aulas de EF escolar, a partir de concepções e

compreensões importantes para o desenvolvimento das ideias e, consequentemente, para a explicitação de onde e como se fala.

Na década de 1980, as proposições sobre a formação se acentuaram frente à qualificação profissional de professores de EF, sob influência das ciências humanas atreladas ao momento social e político vivido pelo país. A temática geradora partia da busca por

> uma nova postura para o ensino superior, entendendo que o período de formação inicial é importante, pois é nele que se adquirem conhecimentos indispensáveis para a atuação profissional (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 186).

Neste tempo histórico, a formação esportiva altamente técnica, oriunda das décadas de 1970 e 1980, foi questionada, junto com os desdobramentos do Parecer CFE n.º 215/87A e da Resolução CFE n.º 03/87B (BRASIL, 1987), que estabeleceram as novas diretrizes para os cursos de licenciatura e de bacharelado em EF.

Nesta perspectiva, as discussões inerentes à formação do profissional em EF, durante e após a década de 1980, se potencializaram.

> Uma forte contradição apontada nos projetos dos cursos de formação do professor de Educação Física diz respeito ao exponencial crescimento de mercados em expansão – educação, lazer, saúde, treino corporal/esportivo – em serviços relacionados

> à qualidade de vida, confrontando com a frágil preparação profissional, o que ocorre na maioria dos Cursos, às vezes priorizando um determinado conhecimento em detrimento de outro, causando dificuldades para o professor ao enfrentar os desafios educacionais presentes, quotidianamente, na prática pedagógica. Tal contradição toma proporções gigantescas quando consideramos as dimensões do Brasil e os desafios impostos para a construção de condições de vida digna para todos (ESPÍRITO SANTO, 2004, p. 27).

O processo de formação docente é o período no qual os futuros professores têm contato com a base de competências que a profissão exige (FARIAS; NASCIMENTO, 2012). Este período torna-se importante para a modificação, ou não, das ideias referentes à EF, passando o docente a assumir, ou não, intencionalidade pedagógica diferente, daquela permeada pela cultura dominante (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 186). Este contexto pode lançar maior clareza ao papel do professor que, consideradas suas capacidades teóricas e práticas, é capaz de utilizar o esporte para o melhor desenvolvimento técnico e crítico do estudante.

No entanto, posturas relativamente radicais contra a instrumentalização técnica, pautadas no saber-fazer forte nas concepções de formação tradicional, vêm gerando o esvaziamento desta preocupação na formação inicial, assim como a superficialidade no trato das modalidades esportivas que passam a se apresentar inseridas em componentes curriculares (AMORIM, 2011).

Questiona-se então: se o professor de EF não assumir a responsabilidade de harmonizar a relação pedagógica, teórica e prática no ensino do esporte, quem o fará?

Tardif (2010) diz que a formação de professores deve envolver a articulação entre os conhecimentos produzidos academicamente e os saberes que são desenvolvidos no processo de constituir-se professor em práticas pedagógicas cotidianas. E ressalta a importância da subjetividade presente na profissão docente, já que esta também se constitui a partir das histórias de vida-formação dos professores. Visto que

> um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2010, p. 115).

A formação envolve etapas processuais que implicam a aquisição de competências para o desenvolvimento da prática pedagógica docente e a atuação dos professores (FORMOSINHO, 2001). As bases teóricas da formação docente, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam de uma formação assentada e aproximada ao mundo do trabalho.

Esta deve estar associada a uma situação de ensino e a práticas de ensino como espaço de aplicação de conhecimentos que determinam as realidades e, ao mesmo tempo, constroem a relação entre saberes e saber fazer (TARDIF, 2010).

Januário (2012) acrescenta que há diversos fatores influenciadores do desenvolvimento profissional, com a formação inicial revelando diversas facetas do processo educativo. Neste sentido, a formação inicial tem influência direta em como o docente desenvolverá sua ação pedagógica, exigindo reelaboração e apreensão do conhecimento para formar competência técnica e desenvolver o compromisso político a partir da ação/reflexão do ato pedagógico. Assim, forma-se um sujeito/docente capaz de atuar, na escola, na perspectiva do saber como produção social imbricada na prática reflexiva (PERRENOUD, 2002).

É importante sinalizar que a formação profissional deve garantir o acesso à produção do conhecimento, dando aos futuros professores sustentação teórico-prática, permitindo uma formação de qualidade pela democratização do conhecimento, além de garantir a autonomia em sua busca e produção (BARBOSA-RINALDI, 2008).

COMPETÊNCIA TÉCNICA E COMPROMISSO POLÍTICO NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Desde a década de 1980, a formação profissional em Educação Física representa questão fundamental no Brasil (DAÓLIO, 1994; DARIDO, 1995; RANGEL

-BETTI; BETTI, 1996; DARIDO, 2003). Contudo, parece ainda não ter sido resolvida a problemática sobre o que o docente deve dominar para que possa lecionar (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008). Neste ensaio, é defendida a valorização da competência técnica e do compromisso político como fundamentos que devem guiar este processo de formação.

Neste sentido, a competência técnica é entendida como a mediação no meio e no interior do compromisso político, realizado como momento mediado por ações efetivas, concretas, práticas e reais (SAVIANI, 2011). A mediação envolve o manejo competente do arcabouço teórico construído durante a formação, através de organizados princípios teóricos e práticos do conhecimento. Inclui os domínios de técnicas e métodos de ensino (método, planejamento, avaliação) que permitam a transmissão e a transformação do saber (MELLO, 2000).

O desenvolvimento da competência técnica deve estar articulada com as situações do cotidiano docente, vista a relevância de sua utilização nos espaços de atuação, contribuindo para a solução de problemas (BARBOSA-RINALDI, 2008).

O compromisso político inicia o processo da transformação da vontade política, ele, porém, não exclui a competência técnica nem a pressupõe. É no saber fazer que se concretizam as intenções pedagógicas e as relações construídas e mediadas no processo entre a competência técnica e o compromisso político (SAVIANI, 2011). Nosella (2004, p. 225) refere que “compromisso político não se efetiva somente por uma militância orgânica, burocrática, justaposta ao ato técnico-pedagógico, porque o compromisso político se expressa na forma e no conteúdo do próprio ato pedagógico”.

Sobre esta abordagem podemos ainda recorrer a Paulo Freire e sua concepção de educação como ato político, bem como a Nóvoa (1991, p. 122), que afirma que a profissão docente "é fortemente carregada de uma intencionalidade política". Esses autores advogam a inexistência da neutralidade do ato pedagógico e, consequentemente, a necessidade da assunção de posicionamentos e direções por professores e professoras, durante o exercício da profissão nas salas de aulas ou fora delas.

Assim, um dos grandes desafios da formação é ser capaz de formar profissionais competentes tecnicamente e comprometidos politicamente. É percebida, atualmente, a predominância de propostas formadoras dicotômicas, voltadas para o desenvolvimento de uma ou de outra, contrariando o sustentáculo da formação profissional baseada no processo de ação-reflexão-ação. Para Tardif (2010), a formação deve ser sustentada pela reflexão para que as relações entre a teoria e a prática possam ser repensadas.

A partir da competência técnica, o docente deve desenvolver seu compromisso político. Mas, como isto ocorre? São momentos diferentes? A crença é que não sejam. Eles são processos interligados e simultâneos, quando a formação ocorre na perspectiva da ação reflexiva. Ambos estão indissoluvelmente interligados, pois o compromisso político é inerente a quaisquer atividades pedagógicas (SAVIANI, 2008).

Para Demo (2002), quando um sujeito é capaz de propor, de questionar, ultrapassando a construção técnica do conhecimento, tornando-se um sujeito capaz de fazer propostas próprias, ele é capaz de saber reconstruir e reelaborar, pois, em formação docente, o sujeito tem e reconstrói sua história, o que lhe permite participar ativamente de seu processo formativo.

Competência e compromisso são processos distintos? A compreensão é de que não sejam. O amadurecimento da competência técnica é acompanhado do compromisso político quando a formação está inserida no processo de formar pela ação/reflexão. Alguns estudos (PIMENTA, 2009), porém, indicam que os alunos não são tão hábeis em transferir os saberes docentes adquiridos durante sua formação para o contexto escolar. Tal fato é verificado na educação como um todo, e na Educação Física, em particular, muitos estudos indicam o mesmo fato.

Como esta situação pode ser corrigida? Argumenta-se que quanto mais o contexto de ensino, no processo formativo, levar em consideração os conhecimentos adquiridos e aproximá-los da realidade escolar, tanto mais os estudantes/docentes estarão aptos para transferi-los aos diversos contextos educacionais (BÉDARD et al., 2009). Desta maneira, os futuros docentes desempenharão papel ativo em suas atividades de aprendizagem, tomando sua ação como objeto de reflexão, sendo capazes de refletir *na* ação e *sobre* a ação (PERRENOUD, 2002).

Sublinhe-se que:

> A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para a ação e refere-se às relações entre o pensamento e a ação nas situações históricas em que nos encontramos; não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, pois depende das relações sociais;

> não é independente dos valores, nem neutra, pois expressa e serve interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares; não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais de consenso, pois reproduz ou transforma ativamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social; não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas ideias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social (KEMMIS,1983 apud GOMEZ, 1992, p. 98).

Caldeira (2001, p. 94) afirma que "a formação docente deve ter como pressupostos: o caráter político do trabalho docente, a articulação entre teoria e prática, o trabalho coletivo e a consciência do caráter subjetivo e social da docência". Assim, pode-se considerar o processo de formação como decisivo para a aquisição da competência técnica e do compromisso político, sem desconsiderar que o constituir-se docente acontece no cotidiano escolar.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DOS ESPORTES NA ESCOLA

Não é novidade indicar que os esportes são os conteúdos mais trabalhados nas aulas de Educação Física e que também foram os principais alvos de crítica por parte dos professores progressistas, na década de 1980.

Os debates em torno dos esportes sempre estiveram e, certamente, sempre estarão presentes na área da Educação Física. Entre o amor e o ódio, o fenômeno esportivo é um dos principais objetos de estudos, intervenções e pesquisas nesse campo acadêmico.

Não se pretende retomar aqui as muitas discussões em torno dos esportes existentes na Educação Física, mas desvelar uma possibilidade de intervenção com esse conteúdo, que considere o debate travado anteriormente, ou seja, uma ação que considere a articulação entre competência técnica e compromisso político em seu processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, parece que existem mal-entendidos frente às críticas feitas ao esporte: primeiro, quanto à questão de que o crítico é contra o esporte; segundo, que o tratamento crítico do esporte nas aulas de Educação Física é contra a técnica esportiva; terceiro, a afirmação de que a lógica de alto rendimento não é crítica, vez que a proposta crítica é lúdica e criativa; quarto, a consideração de que as abordagens críticas são contrárias às experiências de movimento, como se fosse possível refletir sobre o gesto motor sem sua apropriação.

As críticas quanto ao esporte não buscam "aboli-lo ou fazê-lo desaparecer ou então negá-lo como conteúdo das aulas de Educação Física" (BRACHT, 2006, p. 16), mas que este seja adequado, pelo tratamento pedagógico, ao propósito de ensino. A técnica deve ser trabalhada segundo seu propósito, com o contexto determinando seu sentido e resultado social, com o "ensino das destrezas motoras esportivas dotadas de novos sentidos, subordinados a novos objetivos a serem construídos juntos com um novo sentido para o próprio esporte" (BRACHT, 2006, p. 16).

O futuro docente deve compreender que a escola tem a função de proporcionar a aquisição do saber elaborado, portanto o aluno deve ter acesso ao esporte, além de ter a possibilidade de refletir sobre ele (KUNZ, 2006; ASSIS DE OLIVEIRA, 2005). Se, porém, a reflexão a respeito do esporte não acontece na formação docente inicial, o processo de desenvolvimento e amadurecimento de tal objeto fica comprometido. Deve-se garantir a competência técnica para trabalhar tal conteúdo, bem como o compromisso político para refletir sobre o processo e o ato educativo envolvido.

A formação inicial deve garantir a compreensão do esporte como elemento cultural, como conteúdo carregado de significados que deve se conservar significativo ao transpor os muros da escola. Isso porque

> a escola, como instituição social, pode produzir uma cultura escolar de esporte que, ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, como escreveu Bracht, estabeleça com elas uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade (VAGO, 1996, p. 4)

A escola é o espaço privilegiado onde relações sociais se apresentam de tal modo reveladas e desveladas que se torna espaço onde a competência técnica docente deve se manifestar para usufruir desta enorme potencialidade. Os atos educativos de conhecer, aprender e inventar encontram condições favoráveis para aí se manifestar (KUNZ, 2006; ASSIS DE OLIVEIRA, 2005).

Assim, dada sua natureza cultural, o conteúdo esporte compreende um espaço rico para dar início a mudanças significativas na maneira de implementar o processo ensino/aprendizagem baseado na ação-reflexão-ação, vistas as diversas situações cotidianas que podem se tornar objeto de tal processo.

> Busca-se um olhar para o esporte, considerando-se todas as questões que influenciam sua prática e, no próprio ato de jogar, as relações complexas que atribuem ao jogo um caráter de imprevisibilidade. Assim, compreende-se como são tecidas as relações de cooperação e oposição entre os praticantes, e se relacionam, ainda, as questões sócio-históricas, afetivas, sociais, cognitivas e motoras presentes no ato de jogar, tendo em vista a compreensão da totalidade dos esportes, sem desconsiderar o entendimento de suas partes, mas contextualizando-as na compreensão do todo (AMORIM, 2011, p. 159).

A competência técnica no trato com o conteúdo esporte, construída durante a formação, encontra espaço para ser desenvolvida pelo docente na escola. O saber fazer é muito importante, entretanto o que efetivar como conhecimento/saber, que é tão importante quanto o saber pensar? Para Demo (2009), o saber pensar inclui o saber intervir. Este é o processo ação-reflexão-ação que o docente deve desenvolver na escola e que deve ser construído durante sua formação.

COMPETÊNCIAS TÉCNICAS E COMPROMISSO POLÍTICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESPORTE NO AMBIENTE ESCOLAR

Inicia-se este tópico com um questionamento: como o docente de hoje, concretamente, pode exercer seu compromisso político e sua competência técnica, no processo de ensino-aprendizagem do esporte, no ambiente escolar? Pretendendo responder a este questionamento, é útil apresentar a proposta de uma sequência, na qual podem estar envolvidos todos os elementos discutidos até o presente momento, porém, apenas como 'uma' possibilidade de reflexão e não como 'a' reflexão.

Parte-se do pressuposto de que o docente escolheu o esporte voleibol como conhecimento a ser ministrado para alunos do quinto ano do ensino fundamental. Antecipadamente, faz-se necessário compreender aspectos básicos do que se propõe tematizar no cotidiano escolar, ou seja, conhecer a estrutura e o funcionamento da modalidade a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

O voleibol caracteriza-se, quanto à ação técnico-tática, por saque, recepção, levantamento, ataque, bloqueio, defesa. Quanto aos componentes do desempenho técnico-tático, caracteriza-se por eficiência, eficácia, tomada de decisão e ajustamento (COLLET et al., 2011). A estrutura do jogo voleibol leva à preocupação com a execução dos gestos técnicos, haja vista que a regra do jogo pune execuções equivocadas com pontuação para a equipe adversária, e com os processos táticos presentes nas diversas situações inerentes ao jogo, os quais envolvem tomadas de decisões diversas e adequadas a cada situação vivenciada.

Na sequência, faz-se necessária a definição dos conteúdos inerentes ao voleibol a serem tematizados, dos objetivos e dos instrumentos de avaliação. Em linhas gerais, nesta proposta didático-pedagógica exemplificadora, o conhecimento voleibol insere-se em um dos diversos eixos temáticos do ano letivo. A sistematização pode ocorrer da seguinte forma:

- conteúdo: recepção;
- duração: três horas/aula;
- objetivos:

  assimilar a relevância da recepção para o voleibol (conceitual);

  aprender as formas de recepção no voleibol (procedimental);

  estimular a reciclagem, a partir da construção de materiais alternativos (atitudinal);
- metodologia: conforme Escola da Bola (KROGER; ROTH, 2002) e Iniciação Esportiva Universal (GRECO; BENDA, 1998);
- avaliação: observação sistemática, tendo como referência o Instrumento de Avaliação do Desempenho Técnico-Tático no Voleibol / IAD-VB (COLLET et al., 2011) e avaliação oral.

Detalhamento da proposta

Antes de cada aula, reunir os alunos em uma roda de socialização para apresentação das tarefas do dia. Após as vivências, reunir a turma novamente para fazer uma reflexão sobre a experiência do dia.

Para avaliar o que os alunos já são capazes de fazer, dividir a classe em grupos, misturando meninos e meninas. Com os alunos, construir a história e a evolução do vôlei. Entregar a eles uma bola pesada, pedindo que pratiquem vôlei com ela. Observar quais questionamentos são levantados. Depois, entregar uma bola mais leve e problematizar a situação. Finalmente entregar bolas de vôlei. Discutir com os alunos sobre peso, diâmetro, tamanho e possibilidades de jogo com cada tipo de bola. Explorar espaço da quadra, altura da rede. Ouvir os comentários e descrever como aconteceu a evolução do vôlei.

Na aula seguinte, orientar os alunos sobre as formas de recepcionar a bola numa partida de voleibol. A partir de atividades em pequenos grupos, desafiá-los a executar os movimentos, envolvendo os condicionantes de pressão como proposto por Kroger & Roth (2002): carga, variabilidade, tempo, complexidade, organização e espaço.

Para acompanhar o aprendizado dos fundamentos do jogo, sugere-se a utilização do IAD-VB (COLEET et al., 2011), considerando ajustamento, eficiência, tomada de decisão, eficácia em forma de tabela (FIGURA 1), de modo a observar a evolução do aprendizado dos alunos. Preencher as colunas com o indicador de avaliação observado (FIGURA 2).

FIGURA 1 – Ficha de Avaliação nominal

	RECEPÇÃO										
ALUNO	AJUSTAMENTO			EFICIÊNCIA			TOMADA DE DECISÃO			EFICÁCIA	

Fonte: COLLET et al. (2011).

FIGURA 2 – Indicadores de avaliação da recepção (COLLET et al., 2011)

Recepção	Ajustamento	AR1: desloca-se para ocupar posição no espaço provável de queda da bola; AR2: coloca-se em posição de expectativa e ajusta a sua posição em função da proximidade das linhas laterais (pé esquerdo a frente quando estiver mais próximo da linha a sua esquerda ou pé direito a frente quando estiver mais próximo da linha a sua direita) antes do contato; AR3: depois de receber, desloca-se para realizar a próxima ação (ataque ou cobertura).
	Eficiência	EFR1: membros inferiores semiflexionados e apoiados no chão no momento do contato; EFR2: posiciona o corpo atrás da bola e contata a bola no meio dos apoios; EFR3: contata a bola na plataforma formada pelos antebraços com os membros superiores em extensão (manchete) ou contata a bola acima e à frente do nível da testa (toque).
	Tomada de decisão	TDR1: envia a bola diretamente à quadra adversária; TDR2: mantém a bola em jogo na própria equipe, porém sem direcionamento (coloca a bola para cima); TDR3: antecipa-se e direciona a bola para a zona de levantamento.
	Eficácia	R1: erro de recepção; R2: continuidade da ação pela própria equipe ou pela equipe adversária (ao enviar a bola diretamente à quadra adversária); R3: ponto (ao enviar a bola diretamente à quadra adversária) ou coloca a bola na zona de levantamento adequadamente.

Fonte: COLLET et al. (2011).

Após cada aula, é fazer uma avaliação, retomando os procedimentos da avaliação diagnóstica, na intenção de identificar os avanços e discutir com os alunos esses resultados. O número de fundamentos realizados, a habilidade de manter a bola em jogo e as orientações sobre o que fazer para melhorar mostrarão a evolução do aprendizado dos elementos que compõem o jogo objetivado.

Busca-se também problematizar cada aula com questionamentos aos envolvidos, tais como: Houve avanços? Quais foram eles? Quais as dificuldades / facilidades encontradas? Há possibilidades de ampliar este esporte para maior número de alunos? Como? A avaliação utilizada segue a mesma lógica do processo, indo além do quantificar, garantindo que a competência técnica relacionada ao conteúdo esporte seja assegurada.

Percebemos, na possibilidade didático-pedagógica apresentada, diversos elementos que podem ser mais investigados/discutidos. No entanto, queremos efetivamente mostrar que o trato com o conteúdo esporte na escola pode ser pedagogicamente explorado, tendo em vista os objetivos escolares, sem negar as dimensões técnico-táticas inerentes aos esportes e, ao mesmo tempo, possibilitar discussões ricas que permitam aos alunos refletir através da ação/reflexão/ação.

Neste sentido, a “competência técnica” tem um sentido não tecnicista, já que compreende o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos do esporte escolar. Ela vai além do respeito ao domínio de certas regras externas, simplificadas e aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras, ao permitir a reflexão do aluno sobre seu processo e sua evolução na aprendizagem.

Ao considerar que ensinar é uma especificidade humana, Freire (2007) ressignifica os conceitos de politicidade, dialogicidade, historicidade, para potencializar a ideia de construção democrática da autonomia dos educandos. Enfatiza algumas exigências pedagógicas que permeiam a exigência de segurança e competência profissional, uma vez que a "incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor" (FREIRE, 2007, p. 92). Temos que estar comprometidos, compreendendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo, e, para isto, tomar de forma consciente as decisões, sabendo escutar, estando disponível ao diálogo, querendo bem aos educandos.

Compreendido o significado da competência técnica e do compromisso político, questiona-se: Qual o sentido/significado do conteúdo esporte na escola?

Ao relembrar o que foi discutido até agora, percebemos que o conteúdo esporte é entremeado por interpretações das realidades individuais dos sujeitos envolvidos em sua prática: docentes e alunos. Não basta, portanto, o conteúdo esporte na escola, é necessário que os sujeitos (docente/alunos) o transformem no cotidiano das práticas pedagógicas.

A apropriação do conteúdo esporte pela ação/reflexão/ação, no processo de ensino aprendizagem, propicia a superação do senso comum para alcançar a consciência crítica pelo saber sistematizado, organizado pela competência técnica docente comprometida politicamente.

No espaço escolar, a perspectiva é a da participação. Esta participação não nega, porém, a competência técnica (estrutura técnica/tática/estratégica). Surge

o desafio de criar/elaborar uma intervenção pedagógica para transformar o conteúdo esporte em pedagógico. Tal desafio reverbera na formação, pois a prática docente depende da intervenção do profissional e sua intervenção reflete seu processo de formação.

O docente será capaz de sustentar uma prática pedagógica a partir da ação/reflexão/ação politicamente construída nos saberes e no saber fazer, caso sua formação esteja relacionada e voltada para a realidade e o contexto escolar. Cada prática docente se realiza/materializa, constrói/reconstrói no cotidiano escolar, havendo a necessidade de competência técnica para tratar de tal conteúdo na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos que a formação é indispensável, ao refletir sobre o contexto escolar. A formação docente impacta e amplia o reconhecimento da importância da prática docente reflexiva, na busca de organização de espaços pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento de competência técnica docente requeridos para ensinar e levar os alunos a aprenderem.

A formação docente envolve o aprender a inquietar-se e a tarefa de um saber-fazer sólido, teórico e prático criativo que permita, ao futuro docente, desenvolver sua competência técnica, o que exige reflexão e diálogo com a realidade (MELLO, 2000). Esta formação deve estar relacionada ao contexto escolar no qual os futuros docentes atuarão, garantindo-lhes a competência prática para atuar no ensino em que ela se materializa, através da transposição didática do conteúdo aprendido e por sua contextualização para a prática escolar.

É preciso, contudo, cuidar para que não se processe uma fragmentação quando nos referimos à competência técnica, pois esta e o compromisso político são inseparáveis (MELLO, 2000), e referem-se à contextualização, relevância, aplicação e pertinência do conhecimento e ao sentido de ensinar.

As relações que são estabelecidas no trato do conteúdo esporte advêm da competência que se constrói no cotidiano real/concreto, o qual envolve as ações e a relação entre teoria e prática. O conteúdo esporte trata com diferenças/limites individuais que geram conflitos e refletem ações, as quais são, em parte, imprevisíveis por se tratar de um conteúdo que envolve a ação de diversos sujeitos (BRACHT, 2006).

A formação em Educação Física deve ser capaz de levar o futuro docente a entender sua própria ação e a explicar por que tomou determinada decisão, mobilizando, para isso, os conhecimentos de sua área, o que lhe atribui competência para ensinar e levar a aprender. Devido à especificidade da área de Educação Física, essas competências são constituídas na prática, portanto devem ocorrer necessariamente em situações concretas e contextualizadas.

Enfim, questiona-se: onde estamos? Precisamos buscar a fusão do compromisso político com a competência técnica. Isto, no momento, significa compreender o quadro político em que se vive; repensar os saberes docentes necessários à formação, a partir do contexto histórico geral, entendendo-o como um momento processual demorado, de amadurecimento de uma profunda e sólida cultura docente, justaposta ao ato técnico-pedagógico, porque o compromisso político se expressa na forma e no conteúdo do próprio ato pedagógico executado com competência técnica.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. M. **Sentidos da docência universitária para professores das disciplinas técnico-esportivas da UNEB**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte**:possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2005.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, v.14, n.3, p.185-207, 2008.

BÉDARD, D. Ensino universitário e profissionalização: perspectivas pedagógicas. In: CUNHA, M. I. (org.); SOARES, S. R.;RIBEIRO, M. L. **Docência Universitária**: profissionalização e prática educativa. Feira de Santana: UEFS, 2009.

BENTO, J. O. Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação. In: MOREIRA, W. W. (org.). **Século XII**: era do corpo ativo. Campinas, Papirus, 2006.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, v. 6, n. 12, p. 14-24, 2006.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 215, de 11de março de 1987.** Documenta (315), Brasília, DF, março, 1987 (A).

_________ . Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987**. Diário Oficial (172), Brasília, DF, setembro, 1987 (B).

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências doEsporte**, v. 22, n. 3, p. 87-103, 2001.

COLLET, C.; NASCIMENTO, J.V;RAMOS,V. Construção e validação do instrumento de avaliação do desempenho técnico-tático no voleibol. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**,v. 13, n. 1, p. 43-51, 2011.

DAÓLIO, J. A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n.15, v.2, p.181-186, 1994.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v.1, n.2, p.124-128, 1995.

DEMO, P. Qualidade e pesquisa na universidade**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 1, p. 52-64, 2009.

ESPÍRITO SANTO, F. R. **Política de reformulação curricular em Educação Física no Brasil.** 2004.Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2007.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, v. 1, p. 37-54, 2001.

GEBARA, A. História do esporte: novas abordagens. In: PRONI, M. W.; LUCENA, R. F. **Esporte**: história e sociedade. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal**.1. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico**.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa:D. Quixote, 1992.

JANUÁRIO, C. O Desenvolvimento profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões pré interativas em professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.) **Construção da identidade profissional em educação física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

KROGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola**:um ABC para iniciantes. São Paulo: Phorte, 2002.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijui: UNIJUÍ, 2006.

MELLO, G. N. Da professora Guiomar Namo de Mello por ocasião de sua posse no cargo de Secretária da Educação do Município de São Paulo, a 17 de março de 1983. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 81-83, 1983.

______. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Perspectiva**, v. 14, n.1, p. 98-110, 2000.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 5 ed. rev. e atual. Londrina: Midiograf, 2010.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 223-238, 2005.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 109-139,1991

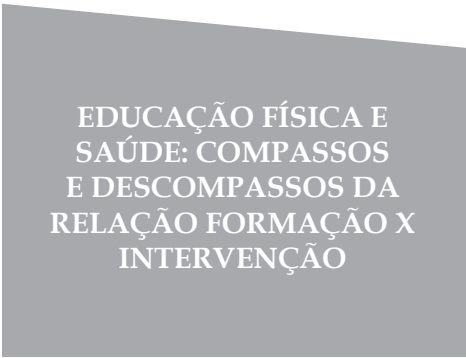
PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (org.). **Docência Universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 33-56.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 2, p. 161-71, 2008.

RANGEL-BETTI, I.; BETTI, M.Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**,v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: conceito e cenário contemporâneo. In: REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C. (Orgs.). **Pedagogia do Esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**.. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição Comemorativa.(Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VAGO, M. T. O. "Esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Movimento**, v. 3, n. 5, p. 4-17, 1996.

Parte 2

EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE: COMPASSOS E DESCOMPASSOS DA RELAÇÃO FORMAÇÃO X INTERVENÇÃO

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERVENÇÃO NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE

Prof. Me. Gilmar Mercês de Jesus
Prof[a]. Dr[a]. Martha Benevides da Costa

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Educação Física tem conquistado seu espaço no Sistema Único de Saúde (SUS), a partir da institucionalização de práticas corporais/atividade física[1] no âmbito das políticas públicas de saúde, como pode ser constatado na Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), Núcleos de Apoio à Saúde da Família e Programa Academias da Saúde.

A mobilização governamental em torno das ações para a promoção das práticas corporais e da atividade física é oriunda da reflexão sobre as estratégias de materialização da promoção da saúde, no âmbito do Ministério da Saúde (MALTA et al., 2009), tendo como pano de fundo a importância epidemiológica da inatividade física para a saúde (HILL; WYATT, 2005; HASKELL et al., 2007) e as orientações de documentos de organismos internacionais (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2004).

---

[1] Os termos práticas corporais e atividade física são tratados como sinônimos em documentos como a Política Nacional de Promoção de Saúde e a Portaria nº 154/2008, que criou os Núcleos de Apoio à Saúde da Família. Entretanto, concordamos com Lazarotti Filho quando ele analisa as distinções epistemológicas entre ambos.

Desse modo, consolidou-se a inclusão da Educação Física na Atenção Primária à Saúde (APS), evidenciando a necessidade de se pensar uma formação inicial concatenada com os princípios do SUS e orientada pelo campo de saberes e práticas da saúde coletiva. Diante disso, pesquisadores do campo da saúde e da Educação Física têm se mobilizado a formular propostas tanto para a formação quanto para a intervenção, pautadas em referenciais teóricos muitas vezes divergentes.

Assim, o objetivo deste texto é refletir sobre o que tem sido proposto para formação e intervenção da Educação Física na APS. Para tanto, foi necessário contextualizar as novas bases para a formação de profissionais de saúde – e também de Educação Física. Em seguida, buscou-se levantar, nas produções científicas da área, referências que apresentassem propostas para a formação e a intervenção da Educação Física no campo da saúde.

FORMAÇÃO EM SAÚDE E A EDUCAÇÃO FÍSICA

A nova lógica de assistência à saúde, inaugurada pelo SUS, demandou, entre outras coisas, uma formação diferente para os profissionais de saúde, visando ao atendimento das demandas do novo modelo de atenção em saúde. Isto implica transcender aspectos biológicos, tendo o sujeito (abordagem individual e coletiva) como o centro do ato de cuidar. Implica ir além da formação historicamente predominante entre os profissionais de saúde.

Verifica-se que, até o Brasil República, a formação de profissionais de saúde no país foi caracterizada pela aprendizagem com os mais experientes e no

exercício da profissão. Isto é, prevalecia a formação de práticos, cujo local privilegiado de aprendizagem era o laboratório ou serviço em que se prestasse atendimento na área enfocada no processo formativo (CARVALHO; CECCIM, 2012).

No início do século XX, com a ascensão da saúde pública – e por influência da saúde coletiva – a formação em saúde passou a privilegiar a centralidade das necessidades e dos problemas sociais nacionais e a relevância pública da formação. A partir da década de 1940, as recomendações do Relatório Flexner[2] foram adotadas no sentido de tornar as formações de profissionais de saúde, em nível superior, científicas. Isto levou a formação a ter como base a compreensão de saúde como ausência de doenças. Desse modo, ela tinha caráter biológico, especializado, experimental e instrumental; tinha o hospital como centro técnico; visava à habilitação profissional segmentada em ocupações e especialidades focadas no adoecimento (CARVALHO; CECCIM, 2012).

Conforme Carvalho e Ceccim (2012), os currículos passaram a orientar formações centradas nos conteúdos e na transmissão de informações, organizados como um quebra-cabeça de disciplinas com pouca ou nenhuma articulação, o que resultou em "uma visão de

---

[2] O Relatório Flexner foi resultado de um trabalho de pesquisa, encomendado pela Fundação Carnegie de Educação, nos Estados Unidos da América, e realizado pelo professor Abraham Flexner, após visitar mais de 150 escolas médicas americanas. Além de evidenciar as péssimas condições do ensino médico à época, o relatório registrou como principais propostas de melhoria: o mecanicismo, o biologismo, o individualismo, a especialização, a tecnificação do ato médico e a ênfase na medicina curativa (ALEIXO, 2002).

corpo, saúde, doença e terapêutica reduzida [...]" (CARVALHO; CECCIM, 2012, p. 142) e, ainda, em uma concepção de corpo "[...] destituído de alma e desarticulado de outros corpos, pura natureza, de comportamento supostamente invariável e explicável cientificamente pelas ciências naturais" (CARVALHO; CECCIM, 2012, p. 142).

A referência de corpo e de saúde como elementos a serem cientificamente tratados influenciou toda a trajetória de formação em Educação Física, tanto pela necessidade de disseminar socialmente a prática da ginástica (fim do século XIX e primeiras décadas do século XX) – entendida pelos médicos sanitaristas como remédio para os males sociais atribuídos ao mau comportamento dos indivíduos – quanto no momento em que esse campo elegeu o esporte como sinônimo de saúde e de desenvolvimento nacional (BRACHT, 1999; AZEVEDO; MALINA, 2004). Os cursos de Educação Física, que só passaram a ter equivalência com outras licenciaturas em 1953, eram constituídos por um conjunto de disciplinas teóricas, pautadas em aspectos biológicos e fisiológicos que eram ensinadas, em geral, por médicos, e por outro conjunto de matérias do campo técnico-esportivo (AZEVEDO; MALINA, 2004).

A partir do início dos anos 2000 – com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação da área de saúde – a educação nacional de nível superior almejou romper com a lógica tradicional de formação na área da saúde, ratificando que cada área específica deve enfocar o sistema de saúde vigente (explicitamente SUS, no texto de algumas diretrizes), o trabalho em equipe e a integralidade na atenção (CARVALHO; CECCIM, 2012). Na contramão deste processo,

tais apontamentos fugiram das diretrizes curriculares para a graduação em Educação Física, documento em que a saúde aparece apenas como um campo de atuação profissional, de acordo com pressupostos da própria área.

A concepção de saúde hegemônica na Educação Física parece ainda ser a biomédica. Aliada a esta concepção, está o conceito normativo de atividade física apenas como indutora de um incremento no gasto energético – em relação ao estado de repouso – resultante do trabalho de músculos esqueléticos (CASPERSEN; POWELL; CHRISTENSON, 1985), alijada, desse modo, de quaisquer determinações sociais, culturais, econômicas ou históricas.

Tal conceito, aliado às constatações científicas que indicam a inatividade física como fator de risco para doenças crônicas, confere à Educação Física o trato prescritivo e medicalizante da atividade física com a finalidade de incrementar a aptidão física (exercício físico) e impactar positivamente na saúde, através de ajustes e adaptações fisiológicas.

À primeira vista, parecem salutares tal implicação e linha de pensamento/ação frente à ascensão das doenças crônicas como principal demanda para a saúde pública mundial (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2002), e à confirmação das práticas corporais/atividade física em sua prevenção e tratamento, neste caso, como estratégia de promoção da saúde.

Porém, reside aí a necessidade de se refletir sobre o conceito de promoção da saúde. Para Sutherland e Fulton (1992 *apud* BUSS, 2000), os conceitos de promoção da saúde podem ser arranjados em dois grupos: um

restrito a uma abordagem comportamental assentada na mudança de estilos de vida e na responsabilização/culpabilização do indivíduo por seu estado de saúde/doença; outro amplo, no qual determinantes gerais protagonizam as variações nas condições de saúde.

No primeiro grupo, as ações (programas ou atividades) de promoção da saúde privilegiam as atividades educativas para a mudança de comportamentos em relação a fatores de risco que, de certa forma, estão sob o domínio proximal dos indivíduos (tabagismo, atividade física, dieta). No segundo, o foco é a compreensão de que a saúde é produto de tudo o que influencia a qualidade de vida. Nesse sentido, promover saúde significa dirigir ações de cunho social, político, econômico, ambiental e cultural, por meio de políticas públicas e da garantia de condições favoráveis à saúde e do empoderamento (*empowerment*) de indivíduos e comunidades, para que as opções por comportamentos saudáveis sejam factíveis (BUSS, 2000). Trata-se, por conseguinte, de uma abordagem socioambiental ou socioecológica de promoção da saúde.

Inscrita no segundo grupo referido por Sutherland e Fulton (1992 *apud* BUSS, 2000), a Carta de Ottawa, de 1986, é referência da PNPS. Nessa carta, define-se promoção da saúde como

> [...] processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo [e enfatiza-se que] [...] as condições e os recursos fundamentais para a saúde são: paz,

> habitação, educação, alimentação, renda, ecossistema estável, recursos sustentáveis, justiça social e equidade [...] (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1986, p. 1).

Há que se considerar que as políticas públicas de promoção das práticas corporais/atividade física no Brasil parecem estar evoluindo em conformidade com o conceito amplo de promoção da saúde, avalizando tanto o financiamento de projetos e programas de divulgação de informações e conscientização sobre os benefícios das práticas corporais/atividade física, quanto a garantia de que as comunidades tenham suporte profissional e estrutural (espaços físicos) para as práticas corporais/atividade física (como o NASF e o Programa Academias da Saúde).

Essas iniciativas têm gerado demandas tanto para a intervenção na APS, quanto para a formação inicial em Educação Física. Diante delas, têm sido formuladas proposições que apresentam posicionamentos muitas vezes divergentes e que desenham os consensos e dissensos da área da Educação Física na atualidade, a respeito da formação e da atuação no campo da saúde.

Tais proposições representam os esforços tanto individuais de pesquisadores quanto de organizações científicas – como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), através do Grupo de Trabalho Temático Atividade Física e Saúde; e Sociedade Brasileira de Atividade Física e Saúde (SBAFS) – e associações civis – como a Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde (Abenefs).

Essas produções estão dispersas em vários periódicos e em diversos livros-texto. No presente ensaio, optou-se por buscar essas produções nas bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e nos *sites* de periódicos nacionais de Educação Física. Alguns livros-texto da área também foram usados, pela importância de suas contribuições para a análise aqui pretendida. Notou-se que o debate em torno da formação e da atuação da Educação Física na área da saúde tem levantado muitos temas, entre os quais podem ser destacados, em entendimento preliminar, três movimentos principais.

O primeiro, com textos de Monteiro e Gonçalves (2000), Palma (2001), Nogueira e Palma (2003), Bagrichevsky, Palma e Estevão (2003), Bagrichevsky e Palma (2004), Costa e Venâncio (2004), Bagrichevsky e Estevão (2005), Carbinatto e Moreira (2006), Carvalho (2006), Fensterseifer (2006), Freitas e Brasil (2006), Gomes, Pich e Vaz (2006), Bagrichevsky et al. (2006), Bagrichevsky, Palma e Estevão (2007), Fraga e Wachs (2007), Carvalho (2009), Wachs e Fraga (2009), Palma e Vilaça (2010) e Carvalho (2012) trata da avaliação da relação entre Educação Física e saúde e atividade física e saúde.

Muitas das produções bibliográficas nele inscritas consideram a necessidade de aproximar a Educação Física da saúde coletiva e de ir além da concepção biológica e prescritiva/medicalizante de saúde e de atividade física, reunindo obras que cumprem o papel de problematizar a atuação no campo da saúde. Destacam-se o diálogo com as Ciências Humanas e Sociais e o debate em torno das concepções de saúde, de corpo e corporeidade, da epidemiologia, das políticas públicas de saúde, da noção de risco e de estilo de vida, da educação e da atividade física como marca principal deste movimento.

Este primeiro movimento serviu de alicerce para a aproximação da Educação Física de um discurso mais crítico e social, política e historicamente contextualizado em torno da relação entre atividade física e saúde. Esse processo foi fundamental para o amadurecimento da área em relação a seu papel como profissão de saúde no âmbito do SUS.

No segundo movimento, podem ser reunidas as obras de Bagrichevsky (2007), Anjos e Duarte (2009), Chacon-Mikahil, Montagner e Madruga (2009), Pasquim (2010), Costa et al. (2012), Fonseca et al. (2011), Fraga, Carvalho e Gomes (2012) e Fonseca, Nascimento e Barros (2012). Esses textos tanto propõem estratégias formativas quanto avaliam e tecem críticas sobre os modelos de formação vigentes na Educação Física brasileira e suas limitações para a atuação no âmbito da saúde pública. Percebe-se, contudo, a incipiência da discussão em torno das alternativas para consolidar uma formação condigna com os princípios do SUS e os pressupostos da ABS. De fato, poucas obras versam, de forma mais consistente, objetiva e factível, sobre estratégias para a formação em saúde.

Nas proposições de Bagrichevsky (2007), ressalta-se a necessidade da discussão sobre alternativas para a formação crítica em Educação Física, para a atuação nos serviços públicos de saúde. O autor baseia parte de seus argumentos nas premissas do Programa Nacional de Reorientação da Formação em Saúde (PRÓ-SAÚDE), a fim de defender que os cursos de formação devem combinar estratégias e metodologias que integrem conhecimento e intervenção, vivenciados na esfera dos serviços de saúde pública (incluindo atividades de apropriação, sistematização e produção de saberes

através do estágio no serviço de saúde), indo além de uma concepção medicalizada de saúde. No currículo exemplificado por Bagrichevsky (2007, p. 42), o eixo norteador da formação, denominado "educação física, saúde coletiva e SUS", busca dar a sustentação teórica necessária à identificação dos contextos "históricos, políticos, sociais, culturais e biológicos" implicados no trinômio saúde/doença/cuidado. Desse eixo, emerge um conjunto de saberes e práticas que originam componentes curriculares cujos conteúdos abordam desde os contextos de determinação da saúde, da doença e do cuidado até a organização e a gestão dos serviços e programas públicos de saúde.

Noutra perspectiva, ao apresentar a proposta de criação da Abenefs, Fonseca *et al*. (2011) sugerem, essencialmente, a criação de cursos de graduação em Educação Física com ênfase em saúde (formação correlata à do bacharelado) – tendo a integralidade como eixo articulador da formação – para formar profissionais competentes com foco na promoção da atividade física em todo o ciclo da vida, setores da sociedade, níveis de intervenção e de atenção em saúde.

Nota-se, na argumentação de Fonseca *et al*. (2011), a tônica pela especialização, tanto da formação inicial quanto da atuação profissional em Educação Física, em uma das três principais áreas que lhe conferem identidade (educação, esporte e saúde). Nesse sentido, nas palavras dos autores, os cursos com "necessidades e vocação" para uma dessas três áreas devem se aproximar de seus ministérios correspondentes e concentrar esforços em suprir as necessidades específicas da educação escolar (no caso dos cursos de licenciatura), no esporte (formando gestores, empreendedores e treinadores) ou

na saúde (formando profissionais que vão intervir no SUS, na promoção da atividade física).

De forma similar, Fonseca, Nascimento e Barros (2012) tomam a atividade física como objeto e objetivo da Educação Física, tanto na formação e na pesquisa quanto na intervenção profissional. Nesse sentido, embora se proponha que a Educação Física seja estruturada fundamentalmente por três áreas (esporte, educação e saúde), os autores afirmam que apenas no campo da saúde as intervenções (ou prática profissional) resultam favoravelmente na saúde biopsicossocial em todo o ciclo da vida. Este argumento é utilizado pelos autores para justificar a criação de um campo denominado Educação Física Relacionada à Saúde, direcionado à formação e intervenção acadêmico-profissional neste setor.

A experiência formativa do curso de graduação em Educação Física da USP-Leste vai ao encontro das proposições de Fonseca et al. (2011) e Fonseca, Nascimento e Barros (2012), já que se trata de um curso de graduação em Ciências da Atividade Física (FLORINDO et al., 2012), cujo objetivo é formar recursos humanos com competência para atuar na promoção da saúde por meio da atividade física. A estrutura curricular oferta componentes de ciclo básico a partir da metodologia de resolução de problemas, nos dois primeiros semestres do curso. Há 480 horas de estágio supervisionado, ofertadas a partir do 5º semestre (Estágio Supervisionado em Atividade Física I, II III e IV) que ocorrem em quatro grandes áreas: atividade física e saúde; atividades físicas e populações especiais; atividades artísticas e esportivas; pesquisa. Embora os estágios ocorram em Unidades Básicas de Saúde e em hospitais – a exemplo do curso de graduação em Educação Física da Unicamp

(CHACON-MIKAHIL; MONTAGNER; MADRUGA, 2009) – não há componentes curriculares que abordem os programas e serviços de saúde pública, bem como aqueles que enfoquem os contextos sociais, históricos, culturais e políticos implicados no processo saúde/doença/cuidado, dando ao curso um cunho tecnicista.

Noutra perspectiva, Fraga, Carvalho e Gomes (2012) propõem que o conceito de práticas corporais seja tomado como eixo articulador da formulação de políticas de formação em Educação Física para o campo da saúde, já que este se alinha muito mais à humanização do cuidado e à atenção integral à saúde do que à noção de atividade física – conceito criticado por permitir reduzir o movimento humano apenas a um indicador fisiológico. Os autores reiteram ainda a importância da articulação ensino-serviço – especificamente via PET-Saúde[3] – como estratégia promissora para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao trabalho em equipe, multiprofissional e intersetorial, sintonizado com os princípios do SUS.

Devem ser reconhecidos os esforços empreendidos por pesquisadores e organizações científicas para propor novos modelos de formação em Educação Física no campo da saúde. Todavia, existem inúmeras evidências de que poucos são os cursos que investem na

[3] O PET-Saúde foi criado pela Portaria Interministerial nº1.802, de agosto de 2008, e constitui-se em um instrumento que viabiliza programas de aperfeiçoamento e especialização em serviços dos profissionais da saúde, bem como de iniciação ao trabalho, estágio e vivências, dirigidos aos estudantes da área, de acordo com a necessidade do Sistema Único de Saúde-SUS.

ressignificação da formação. Entre as principais fragilidades ainda existentes podem ser citadas a inexistência de direcionamento dos cursos para o campo da saúde e a insuficiência de disciplinas de Saúde Pública e Saúde Coletiva (ANJOS; DUARTE, 2009; COSTA et al., 2012; PASQUIM, 2010); predominância de disciplinas com abordagem curativa e prescritiva no campo da saúde, sem previsão de estágios no serviço público de saúde (ANJOS; DUARTE, 2009); adoção do conceito biomédico de saúde, em que compete ao profissional de Educação Física o trato prescritivo e curativo da atividade física (BRUGNEROTTO; SIMÕES, 2009); pequeno número de docentes envolvidos com o campo da SAÚDE COLETIVA E/OU SAÚDE PÚBLICA (FONSECA et al., 2011), entre outros aspectos que, muitas vezes, fazem ecoar práticas formativas que já foram alvo das críticas feitas por obras desde o primeiro movimento destacado neste ensaio.

Duas outras questões importantes despontam do debate científico em torno da formação profissional em Educação Física para a saúde: 1) a habilitação mais condizente com a atuação no campo da saúde; 2) o objeto para a atuação no campo da saúde.

Embora a maioria dos trabalhos, inscritos neste segundo movimento, não discorram nem aprofundem o debate sobre isto, algumas obras específicas são unânimes ao se referirem à graduação em Educação Física (correlata do bacharelado) como a mais qualificada para preparação de um profissional de nível superior, capacitado à atuação no campo da saúde, especialmente nos serviços públicos de saúde (FONSECA et al., 2011; SOUZA; LOCH, 2011; COSTA et al., 2012; FONSECA; NASCIMENTO; BARROS, 2012). Conforme esses autores, esta

habilitação é ofertada com maior carga horária e pode enfocar uma área específica da Educação Física, como é o caso da saúde (FONSECA et al., 2011).

Essa proposição remete a um debate mais amplo no campo da formação em Educação Física. Ele se inicia desde os elementos que Fonseca, Nascimento e Barros (2012) consideram conferir especificidade à Educação Física. Numa pesquisa histórica sobre a constituição do campo da Educação Física no Brasil, Paiva (2003) entende que dentre os elementos de identidade e especificidade da área estão seu caráter educacional –"aquilo que intencionalmente quer forjar hábitos" (PAIVA, 2003, p. 65-66) – e a preocupação e ocupação com o corpo. Nas disputas por concepções de corpo e educação, como também na tentativa de se distanciar de uma denominação socialmente desvalorizada, de elevar o status da prática profissional no campo da Educação Física e de se aproximar de princípios mercadológicos, há quem defenda a criação de outra profissão nesse campo, em que se tem "[...] necessariamente um não-professor, dado o entendimento restrito de que esse se ocuparia somente da dimensão escolar [...]" (PAIVA, 2003, p. 73-74).

A esse movimento, que, na década de 1990, fez a Educação Física se submeter e se alinhar à lógica do mercado (PAIVA, 2003), somou-se a possibilidade de atuação no âmbito do SUS. Porém, neste, a partir de seus princípios doutrinários e organizativos e, principalmente, porque se fala no presente ensaio da APS, na qual o ideário da promoção da saúde é mais evidente, faz-se necessária uma formação na qual haja um relevante e indispensável diálogo entre educação e saúde e sobre educação em saúde. Desse modo, esses dois campos, historicamente

concebidos de forma reducionista, precisam encontrar canais dialógicos de articulação desde suas perspectivas mais amplas, nas quais não cabe confundir educação só com escola, nem saúde como algo biológica e individualmente determinado, nem muito menos limitar práticas corporais a aspectos fisiológicos. Questiona-se, pois, e deixa-se para reflexão, se a formação inicial já especializada dá conta de tamanha tarefa.

Quanto ao objeto da Educação Física para a atuação no campo da saúde, há a dicotomia entre os conceitos de atividade física e de práticas corporais, muitas vezes utilizados como sinônimos (BRASIL, 2006; MALTA et al., 2009), mas que encerram sentidos e significados distintos (LAZZAROTI FILHO et al., 2010) e, desta forma, suscitam modalidades de intervenção de muitas formas antagônicas no campo da saúde (FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012).

Nesse sentido, numa perspectiva, o termo atividade física tem definição precisa (CASPERSEN; POWELL; CHRISTENSON, 1985), mas que restringe o movimento humano apenas a um fenômeno mecânico e fisiológico (FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2012). Este termo se coaduna com a concepção biomédica de saúde, alinhando-se a práticas de cuidado tradicionais (curativas e prescritivas), em que a atividade física é remédio a ser administrado para a prevenção e/ou tratamento das doenças crônicas.

Noutro ponto de vista, o termo práticas corporais, por sua polissemia, não está emoldurado em paradigma redutor do movimento humano, já que denota modos de expressão corporal historicamente construídos e significados (FRAGA; CARVALHO; GOMES,

2012), mostrando maior adequação para servir de eixo articulador, tanto da formação quanto das intervenções da Educação Física no campo da saúde, considerando o paradigma plural da promoção da saúde, isto é, aquele que deve ser evidenciado nas ações desenvolvidas no âmbito da ABS, como também no diálogo com o campo da educação.

Numa análise rasa ou conciliatória, esta diferenciação entre os termos pode ser considerada meramente semântica – como transparece nos textos da Política Nacional de Promoção da Saúde e da Portaria Ministerial que criou os NASF. Nesse sentido, o que caracterizará o trabalho desempenhado, no âmbito da Educação Física, como de abordagem crítica ou conservadora será seu distanciamento ou aproximação das reais exigências do SUS, da APS e da promoção da saúde. Contudo, a escolha por uma ou outra abordagem pode subscrever, no âmbito dos cursos de formação em Educação Física, saberes e práticas que, ao se alinharem a determinada abordagem, fazem vista grossa à outra, negando-a velada ou explicitamente.

Enfim, as divergências apontadas pelas questões levantadas parecem ser, na atualidade, marcas importantes nas discussões sobre formação em Educação Física no campo da saúde. Elas evidenciam a divisão da própria área da Educação Física: de lados opostos, há quem defenda a abordagem conservadora da atividade física no âmbito da saúde, e outros, uma abordagem crítica. É necessário que ambas as partes dialoguem no sentido de se construírem bases mais sólidas para a formação de profissionais de Educação Física em saúde, o que resultará em intervenções profissionais mais adequadas às características do SUS e da APS.

Por fim, no terceiro movimento podem-se agrupar textos destinados à descrição e/ou avaliação de experiências de intervenção da Educação Física ou da atividade física na APS. Entre as constatações a que se pode chegar neste contexto, nota-se a proliferação das experiências investigativas em torno das metodologias para a promoção da atividade física e das práticas corporais na APS, a partir de abordagens que visam à mudança de comportamento (SÁ; FLORINDO, 2012; CARVALHO; FREITAS, 2006; GOMES; DUARTE, 2008), à oferta da prática sistemática de atividades físicas (PEREIRA DA SILVA et al., 2011) e práticas corporais, ou a ambos os aspectos – abordagens mistas (SIQUEIRA et al., 2009; GOMES; ALMEIDA; DUARTE, 2011; SILVA; MATSUDO; LOPES, 2011; SILVA et al., 2012). Em todas, vê-se o engajamento dos grupos de pesquisa em Educação Física ou atividade física e saúde com o estabelecimento de parcerias com municípios, no sentido de viabilizarem sua intervenção, seja na pesquisa ou na extensão universitária, na rede de serviços públicos de saúde.

Ao que tudo indica, a exemplo do panorama em torno das estratégias a serem adotadas na formação em saúde no campo da intervenção, ainda persistem abordagens com tônica apenas na mudança comportamental – abordagem comportamentalista ou conservadora de promoção da saúde – ao mesmo tempo em que são registradas experiências baseadas em projetos educativos, complementados com a oferta orientada de atividades físicas ou práticas corporais e com a busca pela qualificação dos aparelhos públicos de lazer, através da articulação com o poder público local, avançando em direção à abordagem socioambiental ou socioecológica da promoção da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passadas quase duas décadas do reconhecimento da Educação Física como profissão da área da saúde, pode-se constatar que as proposições para a formação avançam em passos muito mais lentos do que as estratégias de intervenção no âmbito da APS, seja para promover atividades físicas ou práticas corporais. Alguns argumentos podem ser levantados como possíveis explicações para este fenômeno: a efetivação da intervenção profissional nos serviços públicos de saúde, através do NASF e da APS e da inserção dos cursos de EF no PET-Saúde, tem estimulado a busca por parâmetros que orientem e legitimem essa atuação, criando um espaço fértil para uma investigação científica que articula teoria e prática; o aumento da procura por qualificação nas residências multiprofissionais em saúde, mestrados e doutorados em saúde coletiva e saúde pública, ao mesmo tempo em que houve aumento do número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Física, com linhas de pesquisa abordando saúde; a expansão dos grupos de pesquisa destinados a investigar os temas atividade física ou práticas corporais nos últimos anos; dificuldade, no campo da formação, em construir currículos, seja nos cursos de licenciatura ou de graduação (bacharelado), que avancem na efetivação dos diálogos necessários a uma profunda formação em saúde (COSTA et al., 2012).

Pode-se concluir, portanto, que a atuação da Educação Física nos serviços públicos de saúde tem incentivado muito mais a proliferação de experiências exitosas no âmbito da intervenção em saúde do que estimulado a mudança de pensamento em relação à formação, tendo, por conseguinte, nenhuma ou pouca ressonância nos currículos pelo Brasil.

É necessário que o debate em torno da busca por alternativas adequadas à formação em saúde, especialmente no que diz respeito à atuação na APS, avance, a partir do diálogo entre o que é consenso e dissenso em torno do perfil profissional adequado à atuação nos serviços públicos de saúde, na perspectiva da nova promoção da saúde.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, J. L. M. A atenção primária à saúde e o programa Saúde da Família: perspectivas de desenvolvimento no início do terceiro milênio. **Revista Mineira da Saúde Pública**, n. 1, p. 2-16, 2002.

ANJOS, T. C.; DUARTE, A. C. G. O. A Educação Física e estratégia saúde da família: formação e atuação profissional. **Physis Resvista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 4, p.1127-1144, 2009.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan., 2004.

BAGRICHEVSKY, M. A formação profissional em educação física enseja perspectivas (críticas) para atuação na saúde coletiva? In: FRAGA, A. B.; WACHS, F. (Orgs.). **Educação física e saúde coletiva**: políticas de formação e perspectivas de intervenção. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; DA ROS, M. (org.). **A saúde em debate na Educação Física**. Blumenau: Nova Letra, 2006.

BAGRICHEVSKY, M.; ESTEVÃO, A. Os sentidos da saúde e a Educação Física: apontamentos preliminares. **Arquivos em Movimento**, v. 1, n. 1, p. 65-74, 2005.

BAGRICHEVSKY, M.; ESTEVÃO, A.; PALMA, A. (org.). **A saúde em debate na Educação Física**. Ilhéus: Editus, 2007.

BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A. Questionamentos e incertezas acerca do estatuto científico da saúde: um debate necessário na Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 15, n. 2, p. 57-66, 2004.

BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A (org.). **A saúde em debate na Educação Física**. Blumenau: Edibes, 2003.

BRACHT, V. **Educação física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. **Política Nacional de Promoção da Saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.

BRUGNEROTTO, F.; SIMÕES, R. Caracterização dos currículos de formação profissional em Educação Física: um enfoque sobre saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 1, p. 149-172, 2009.

BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência& Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000.

CARBINATTO, M.; MOREIRA, W. W. Corpo e saúde: a religação dos saberes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, 3. p. 185-200, 2006.

CARVALHO Y. M.; FREITAS, F. F. Atividade física, saúde e comunidade. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 14, n. 3, p. 489-506, 2006.

CARVALHO, F. F. B. Análise crítica da carta brasileira de prevenção integrada na área da saúde na perspectiva da educação física através do enfoque radical de promoção da saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 18, n. 2, p. 227-236, 2009.

CARVALHO, F. F. B. Educação Física e saúde coletiva: diálogo e aproximação. **Corpus et Scientia**, v. 8, n. 3, p. 109-126, 2012.

CARVALHO, Y. M. Saúde, sociedade e vida: um olhar da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 3, p. 153-168, 2006.

CARVALHO, Y. M.; CECCIM, R. B. Formação e educação em saúde: aprendizagens com a saúde coletiva. In: CAMPOS, G. W. S.; MINAYO, M. C. S.; AKERMAN, M.; DRUMOND JÚNIOR, M.; CARVALHO, Y. M. (org.). **Tratado de Saúde Coletiva**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

CASPERSEN, C. J.; POWELL, K. E.; CHRISTENSON, G. M. Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. **Public Health Reports**, v. 100, n. 2, p. 126-131, 1985.

CHACON-MIKAHIL, M. P. T.; MONTAGNER, P. C.; MADRUGA, V. A. Educação Física: formação acadêmica e atuação profissional no campo da saúde. **Motriz**, v. 15, n. 1, p. 192-198, 2009.

COSTA, E. M. B.; VENÂNCIO, S. Atividade física e saúde: discursos que controlam o corpo. **Pensar a Prática**, v. 7, n. 1, p. 59-74, 2004.

COSTA, L. C.; LOPES JUNIOR, C. A. F.; COSTA, E. C.; FEITOSA, M. C.; AGUIAR, J. B.; GURGEL, L. A. Formação profissional e produtividade em saúde coletiva do profissional de Educação Física. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 17, n. 2, p. 107-113, 2012.

FENSTERSEIFER, P. E. Corporeidade e formação do profissional na área da saúde. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 3, p. 93-102, 2006.

FLORINDO, A. A.; RE, A. N.; VELARDI, M.; MOCHIZUKI, L. Formação em Educação Física e saúde: o exemplo do curso de ciências da atividade física da Universidade de São Paulo. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física:** da formação à intervenção. Florianópolis: Editora UDESC, 2012. v. 2.

FONSECA, S. A.; MENEZES, A. S.; LOCH, M. R.; FEITOSA, W. M. N.; NAHAS, M. V.; NASCIMENTO, J. V. Pela criação da associação brasileira de ensino da educação física para a saúde: Abenefs. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 16, n. 4, p. 283-288, 2011.

FONSECA, S. A.; NASCIMENTO, J. V.; BARROS, M. V. G. A formação inicial em educação física e a intervenção profissional no contexto da saúde: desafios e proposições. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Editora UDESC, 2012. v. 2.

FRAGA, A. B; CARVALHO, Y. M.; GOMES, I. M. Políticas de formação em Educação Física e saúde coletiva. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 10, n. 3, p. 367-386, 2012.

FRAGA, A. B; WACHS, F. (org.). **Educação física e saúde coletiva**: políticas de formação e perspectivas de intervenção. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

FREITAS, F. F.; BRASIL, F. K. Práticas corporais e saúde: novos olhares. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 3, p. 169-183, 2006.

GOMES, M. A.; DUARTE, M. F. S. Efetividade de uma intervenção de atividade física em adultos atendidos pela Estratégia Saúde da Família: Programa Ação e Saúde Floripa - Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 13, n.1, p. 44-56, 2008.

GOMES, M. A.; GOMES, C. B.; DUARTE, M. F. S. Incentivo à prática de atividade física e saúde na atenção primária: 10 anos de parceria entre universidade e município no Alto Sertão Baiano. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 16, n. 3, p. 266-270, 2011.

GOMES, M. I.; PICH, S.; VAZ, A. F. Sobre algumas vicissitudes da noção de saúde na sociedade dos consumidores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 3. p. 137-151, 2006.

HASKELL, W. L.; LI, I. M.; PATE, R. R.; POWELL, K. E.; BLAIR, S. N.; FRANKLIN, B. A.; MACERA, B. A.; HEATH, G. W.; THOMPSON, P. D.; BAUMAN, A. Physical Activity and Public Health. Updated Recommendation for Adults From the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. **Medicine and Science in Sports Exercise**, v. 39, n. 8, p. 1423-1434, 2007.

HILL, J. O.; WYATT, H. R. Role of physical activity in preventing and treating obesity. **Journal of Applied Physiology**, v. 99, p. 765-770, 2005.

LAZZAROTI FILHO, A.; SILVA, A. M.; ANTUNES, P. C.; SILVA, A. P.; LEITE, J. O. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, v. 16, n. 1, p. 11-29, 2010.

MALTA, D. C.; CASTRO, A. M.; GOSCH, C. S.; CRUZ, D. K. A.; BRESSAN, A.; MORAIS NETO, O. L.; NOGUEIRA, J. D.; TEMPORÃO, J. G. A Política Nacional de Promoção da Saúde e a agenda da atividade física no contexto do SUS. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 18, n.1, p. 79-86, 2009.

MONTEIRO, H. L.; GONÇALVES, A. Saúde coletiva e atividade física no contexto de subdesenvolvimento: evidências e perspectivas para superação do atraso. **Revista Brasileira Medicina do Esporte**, v. 6, n. 5, p. 180-187, 2000.

NOGUEIRA, L.; PALMA, A. Reflexões acerca das políticas de promoção de atividade física e saúde: uma questão histórica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 24, n. 3, p. 103-119, 2003.

PAIVA, F. S. L. Constituição do campo da **Educação Física** no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, V; CRISORIO, R. (org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

PALMA, A.; VILAÇA, M. M. O sedentarismo da epidemiologia. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n.2, p. 105-119, 2010.

PALMA, A. Educação Física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros "modos de olhar". **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2. p. 33-39, 2001.

PASQUIM, H. M. A saúde coletiva nos cursos de graduação **Educação Física**. **Saúde e Sociedade**, v. 19, n. 1, p.193-200, 2010.

PEREIRA-DA-SILVA, M.; DOS-SANTOS, J. W.; SOUZA, A. N.; TEMPESTA, S. D.; AVELINO, R. A. Programa multidisciplinar para promoção da saúde envolvendo atividade física supervisionada: ações do PAFIPNES na atenção à saúde de mulheres em uma Unidade Básica de Saúde de São José do Rio Pardo-SP. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 16, n. 3, p. 362-366, 2011.

SÁ, T. H.; FLORINDO, A. A. Efeitos de um programa educativo sobre práticas e saberes de trabalhadores da Estratégia de Saúde da Família para a promoção de atividade física. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 17, n. 4, p. 293-299, 2012.

SILVA, L.; MATSUDO, S.; LOPES, G. Do diagnóstico à ação: Programa comunitário de atividade física na atenção básica: a experiência do município de São Caetano do Sul, Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 16, n.1, p. 84-88, 2011.

SILVA, V. G.; RIBEIRO, T. C.; MACHADO A. D.; DUARTE, S. J. H.; COELHO-RAVAGANI, C. F. A **Educação Física** no programa de educação pelo trabalho para a saúde de Cuiabá-MT. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 17, n. 2, p. 121-124, 2012.

SIQUEIRA, F. V; NAHAS, M. V.; FACCHINI, L. A.; SILVEIRA, D. S.; PICCINI, R. X.; TOMASI, E.; THUMÉ, E.; HALLAL, P. C. Aconselhamento para a prática de atividade física como estratégia de educação à saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 25, n.1, p. 203-213, 2009.

SOUZA, S. C.; LOCH, M. R. Intervenção do profissional de **Educação Física** nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família em municípios do norte do Paraná. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 16, n. 1, p. 5-10, 2011.

WACHS, F; FRAGA, A. B. Educação física em centros de atenção psicossocial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 1. p. 93-107, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global strategy on diet, physical activity and health**. Fifty-seventh world health assembly [monographon the Internet] [WHA57.17]. Geneve, 2004. Disponível em: <http://www.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA57/A57_R17-en.pdf>. Acesso em: 16 maio 2013.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The Ottawa charter for health promotion**. Geneve: WHO, 1986.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The world health report 2002**: reducing risks, promoting healthy life. Geneva: WHO, 2002.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERVENÇÃO NA ATENÇÃO SECUNDÁRIA EM SAÚDE

Prof. Me. Saulo Vasconcelos Rocha
Prof.ª Dr.ª Aline Rodrigues Barbosa
Prof. Me. Hector Luiz Rodrigues Munaro

INTRODUÇÃO

Com a mudança dos modelos de atenção à saúde no Brasil e a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), rompe-se com a perspectiva de saúde prioritariamente curativista, hospitalôcentrica e médico-centrada, passando para o entendimento de que promoção, proteção e reabilitação são requisitos primordiais para a busca de uma saúde com qualidade de vida.

Em consequência, necessita-se de profunda mudança na saúde, desde a inclusão e/ou o reconhecimento da importância de outras profissões, do trabalho multidisciplinar e multissetorial e da corresponsabilização do processo do cuidado (equipe de saúde, usuário, cuidador) e da formação de profissionais para o SUS.

Dentre os níveis de atenção estabelecidos nas diretrizes do SUS, a atenção secundária à saúde ou a média complexidade apresenta-se como um nível de atenção especializada, com ações que vão além da atenção básica, mas que ainda não se configuram como de alta complexidade. Este nível de atenção à saúde é importante para oferecer suporte à porta de entrada do sistema: estratégia de saúde da família.

O nível de complexidade da atenção secundária à saúde necessita da disponibilidade de diferentes profissionais especializados, inclusive da Educação Física, assim como a utilização de recursos de apoio diagnóstico e terapêutico. Embora ainda sejam incipientes os estudos sobre as perspectivas de intervenção do profissional de Educação Física nesse nível de atenção, acredita-se que ele possa contribuir para melhor resolubilidade deste nível da atenção à saúde.

Nesse sentido, esse capítulo tem como propósito discutir os caminhos da intervenção do profissional de Educação Física na atenção secundária à saúde, revelando o panorama atual, os desafios e as perspectivas de intervenção nos espaços de atuação (clínicas, centros de atenção psicossocial, centros de saúde, entre outros) que compõem a atenção secundária à saúde.

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERVENÇÃO NA ATENÇÃO SECUNDÁRIA EM SAÚDE: ONDE ESTAMOS?

Com o processo de redemocratização do país, no início dos anos 1980, a discussão sobre o redirecionamento da formação do profissional de Educação Física ganhou força. Em 1987, após amplos debates realizados em diferentes regiões do país, foi aprovada a resolução CFE 03/87, que dispõe sobre a possibilidade de formação do graduado em Educação Física com título de bacharel ou licenciado, sinalizando a necessidade de formação diferenciada para o profissional que atuará na docência (licenciado) e na área não escolar (clubes, academias, centros comunitários etc.).

Em 2004, foram publicadas as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física (Parecer CNE/CES 007/2004) que, assim, como a resolução CNE 03/87, reforçam a necessidade de perfis distintos de formação para professores de Educação Física (licenciatura) que irão atuar na educação básica e para o profissional que atuará na área não escolar (bacharelado). Além disso, as diretrizes criam a possibilidade de estabelecimentos de núcleos temáticos nos cursos de bacharelado, que podem contemplar até 20% da carga horária total e 40% do estágio curricular obrigatório.

Essa perspectiva, de formação específica e de aprofundamento em núcleos temáticos, permite que a formação em Educação Física possa atender demandas sociais emergentes, como a atuação na área da saúde coletiva, inclusive na atenção secundária em saúde, que compreende o processo de cuidado, prestado em ambulatórios com tecnologia de média complexidade, na realização de exames e consultas com especialistas nos centros de referência (MELO et al., 2012).

A atenção secundária é referenciada pelo sistema (estratégia de saúde da família- ESF), sendo que, para garantir a integralidade do sistema, faz-se necessário operar mudanças na produção do cuidado, a partir da rede básica, da secundária, da atenção à urgência e de todos os outros níveis assistenciais (MAGALHÃES JÚNIOR; FRANCO, 2004).

A estratégia de saúde da família (ESF) tem a responsabilidade de gerenciar o projeto terapêutico, e pelo caráter longitudinal do cuidado garantirá o acesso aos outros níveis de atenção, e pelo processo de referência e contrarreferência, a ESF garantirá a continuidade dos cuidados ao usuário. Ou seja, quando os problemas

de saúde não puderem ser resolvidos na atenção básica, o indivíduo deve ser encaminhado para os serviços de maior complexidade. Uma vez solucionado o problema, este indivíduo deve ser reencaminhado à atenção primária para ser acompanhado (FRATINI et al., 2008).

Nesse sentido, faz-se necessário pensar em mudanças no processo da formação em saúde. Especificamente sobre a Educação Física, Fonseca et al. (2012) sinalizam a fragilidade das diretrizes curriculares no que diz respeito a contemplar a formação em saúde. Os autores referem que a integralidade da formação em saúde, nos três níveis de atenção (primária, secundária e terciária), não está clara na Resolução n.º 07/2004 e propõem a análise crítica desta Resolução, na tentativa de pensar em uma formação em Educação Física que consiga contemplar a formação integral. Essa proposta atenderia a necessidade de fortalecimento da formação para atuação na atenção secundária à saúde.

EDUCAÇÃO FÍSICA E A ATENÇÃO SECUNDÁRIA EM SAÚDE: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

Com a evolução da necessidade dos indivíduos, emergirão novas áreas de intervenção para o profissional de Educação Física (NASCIMENTO, 2002). O panorama do mercado de trabalho na área caracteriza-se por sua dinamicidade, exigindo dos profissionais a aquisição de novos conhecimentos e habilidades para melhor desempenharem suas funções (FEITOSA; NASCIMENTO, 2012).

A resolução nº 046/2002/CONFEF define que o profissional de Educação Física (PEF) poderá atuar como autônomo e em instituições públicas e privadas

de prestação de serviços que envolvam atividade física e/ou exercício físico, dentro dos três níveis de atenção à saúde. Nesse contexto, a intervenção do PEF, na atenção secundária em saúde, tem como objetivo diminuir a prevalência de uma doença em determinada população, reduzindo sua evolução e duração, o que exige diagnóstico precoce e tratamento imediato (SILVA, 2010).

Dentre os espaços de atuação do profissional de Educação Física (PEF), no nível de assistência secundária à saúde, destacam-se centros de saúde, clínicas, centros de atenção psicossocial e ginástica laboral. No entanto, eles não se esgotam aí, havendo outras possibilidades que podem ser criadas a partir da definição desse nível de atenção.

CENTROS DE SAÚDE, CLÍNICAS E OUTROS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

O centro de saúde/unidade básica de saúde caracteriza-se como um serviço destinado à realização de atendimentos de atenção básica e integral a uma população, de forma programada ou não, nas especialidades básicas (BRASIL, 2013). Para o PEF, os centros de saúde apresentam-se como uma das possibilidades de atuação no âmbito da atenção secundária em saúde.

Os poucos relatos de experiências de atuação de PEF em centros de saúde foram verificados principalmente no estado de São Paulo, mais especificamente, no centro de saúde da escola Geraldo de Paula Souza, vinculado à Faculdade de Saúde Pública da USP. Nesse centro, o serviço de Educação Física é ofertado aos idosos atendidos e a proposta de atividade envolve a realização de caminhadas,

exercícios posturais e respiratórios (FREITAS, 2007). Maiores detalhes sobre esse serviço não foram encontrados.

Borges (2009) relata a experiência no cuidado à saúde de idosos atendidos pelos centros de saúde de Florianópolis-SC, por meio do programa *Floripa Ativa* que atende idosos e indivíduos com idade igual a ou maior que 60 anos (preferencialmente), portadores de comorbidades leves e moderadas. O enfoque da intervenção é na prevenção secundária e terciária, fases quatro e cinco da reabilitação cardíaca. A prática de exercícios físicos acontece nos espaços dos centros de saúde, dos centros comunitários e/ou em outros espaços disponíveis, em três dias da semana, consistindo em sessões de ginástica com duração de sessenta minutos.

Em Vitória, Espírito Santo, uma experiência importante, no âmbito da atenção secundária, é o SOE (Serviço de Orientação ao Exercício), ofertado pela Secretaria Municipal de Saúde, há mais de 20 anos, no qual são disponibilizados 15 módulos de orientação ao exercício, espalhados pelos bairros da cidade. É oferecido também o serviço em 17 unidades de saúde, e consiste em orientar e incentivar a prática regular e correta de exercícios; combater o sedentarismo; auxiliar na prevenção e no tratamento de doenças crônico-degenerativas não transmissíveis. Além disso, são feitas visitas domiciliares e ações educativas (PMV, 2013).

Este serviço prevê a participação de PEF na elaboração, gestão e prescrição do exercício físico, agindo em conjunto com toda a estrutura das unidades básicas de saúde.

No atendimento em clínicas, o PEF poderá desenvolver atividades de avaliação e prescrição de exercícios físicos para indivíduos aparentemente saudáveis

e/ou portadores de alguma patologia, de forma individual ou coletiva. Esse atendimento pode ser observado no Instituto Dante Pazzanesse em São Paulo, São Paulo. Nesse serviço é realizada avaliação clínica e funcional com um médico e com um PEF, antes de ser iniciado o programa de exercícios físicos. O programa de exercícios oferecido consiste de atividades aeróbias, exercícios localizados, alongamentos e, ocasionalmente, atividades recreativas (FREITAS, 2007).

Ainda no contexto da clínica, os PEF podem realizar atendimentos que envolvam avaliação antropométrica e funcional e prescrição individualizada de exercícios, principalmente para indivíduos que necessitam de cuidados especiais para participação em programas de exercícios. Modelos de atendimento com essas características são ofertados em diversas regiões do país, no entanto, são incipientes as publicações sobre modelos de intervenção e condutas adotadas nesse contexto.

Outro espaço de atuação na atenção secundária à saúde são os ambulatórios; relatos sobre a atuação do PEF foram verificados no ambulatório de pediatria da Universidade Federal de São Paulo. O referido ambulatório atendia, em média, a vinte pacientes por semana, com idade variando entre um e dezoito anos, cuidados por uma equipe multidisciplinar formada por PEF, pediatras, nutricionistas e psicólogos. A atuação do PEF consistia em realização de anamnese (incluindo informações sobre prática de atividade física habitual); orientação sobre mudanças de estilo de vida e prática regular de atividade física; encaminhamento para clubes, academias e outros locais de prática de atividade física (BARBOSA et al., 1999).

Encontramos, também, o Programa de Atividades Físicas para Pessoas com Necessidades Especiais (PAFIPNES), criado com o propósito inicial de disponibilizar espaço e acesso gratuito à prática de exercícios físicos com orientação e supervisão adequadas, voltado especialmente para a atenção secundária à saúde de pessoas cadastradas no PSF do município de São José do Rio Pardo, São Paulo (PEREIRA-DA- SILVA et al., 2011).

As ações do programa visam atender as recomendações atuais acerca da prática da atividade física, no intuito de fundamentar a participação do PEF juntamente com a equipe multidisciplinar.

A principal dificuldade de atuação do PEF, no âmbito ambulatorial, consiste na falta de espaços públicos para a prática de atividades físicas e para o encaminhamento dos usuários atendidos. Faz-se necessária a criação de espaços para prática de exercícios físicos dentro das unidades ambulatoriais, principalmente para atender as populações mais vulneráveis (indivíduos obesos, portadores de cardiopatias, síndrome metabólica, dentre outros) que necessitam de maior supervisão para a prática de exercícios físicos.

Um fator importante na limitação da atuação do PEF em relação à integralidade encontra-se no fato de sua principal função ser a instrução. Na maioria das vezes, as atividades elaboradas são especializadas, abrangendo intervenções individuais ou sobre pequenos coletivos que se assemelham por necessidades, condições ou interesses, afastando-os assim do princípio da multidisciplinaridade (FONSECA et al., 2012).

CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL (CAPS)

Após a reforma sanitária e a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), o Estado brasileiro estruturou, por meio do Ministério da Saúde, os diversos níveis de atenção. No caso do atendimento especializado em saúde mental, foram criados os centros de atenção psicossocial (CAPS), uma alternativa ao modelo centrado no hospital psiquiátrico (ROCHA, 2011).

Os CAPS caracterizam-se como unidades de atendimento intensivo e diário aos portadores de sofrimento psíquico e aparecem como eixo articulador das ações que envolvem os portadores de sofrimento psíquico em determinado território, atendendo aos postulados de acessibilidade e equidade (ROBLE et al., 2012). Nesses locais, o cuidado à saúde é prestado por uma equipe multidisciplinar, constituída por psiquiatras, médicos clínicos, psicólogos, assistentes sociais, artistas plásticos, músicos, enfermeiros, auxiliares de enfermagem e profissionais de educação física. Esse espaço de atuação tem sido ampliado, com crescimento significativo do número de CAPS, no Brasil, nas últimas décadas, passando de 112, em 1997, para 1123, em 2007 (BRASIL, 2007).

Apesar da expansão dos CAPS, a presença dos profissionais de Educação Física, nesses espaços, ainda não é frequente. Nota-se também carência no que se refere a modelos de intervenção direcionados para esse cenário de atuação. O profissional de Educação Física que atua no CAPS assume a identidade de profissional de saúde mental, excedendo as competências previstas nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física (WACHS; FRAGA, 2009).

A inserção do PEF, no âmbito do CAPS, e a inclusão da prática de atividade física como modalidade terapêutica, utilizada no tratamento dos transtornos mentais, parecem ser iniciativas viáveis, desde que sejam oferecidas as condições mínimas para a realização das atividades. Contudo, além das dificuldades estruturais, os problemas decorrentes das doenças mentais e o baixo nível econômico, característico dos usuários deste serviço (CAPS), são barreiras importantes na promoção de um estilo de vida saudável (ADAMOLI, AZEVEDO, 2009), as quais devem ser levadas em consideração na elaboração de propostas de intervenção dentro desse espaço.

GINÁSTICA LABORAL: ATENÇÃO À SAÚDE DO TRABALHADOR

A ginástica laboral (GL) caracteriza-se como uma modalidade de atividade física realizada no ambiente de trabalho, programada de acordo com as características das atividades laborativas. Ela tem como propósito compensar as estruturas mais ativadas e ativar as que não são requisitadas constantemente durante o trabalho (LIMA, 2005), sendo uma ferramenta importante para motivar o trabalhador a aderir a um estilo de vida ativo (CANDOTTI et al., 2011), e retirá-lo da condição de sedentário.

Muitas empresas têm implantado programas de GL e, consequentemente, o mercado de trabalho para o PEF, nessa área, tem crescido significativamente. Os benefícios proporcionados pela inclusão da GL nas empresas são vários, dentre eles: melhora na flexibilidade;

prevenção da fadiga muscular; reeducação postural; redução da dor nas costas; melhora da socialização entre colaboradores. Estes benefícios potencializam a disposição para as atividades laborais, reduzem o absenteísmo e aumentam a produtividade (LIMA, 2005; CANDOTTI et al., 2011).

Com o crescimento da GL, no ano de 2007, foi criada a Associação Brasileira de Ginástica Laboral (ABGL). Essa associação tem como propósito contribuir para a consolidação da GL como espaço de atuação do PEF, na promoção da saúde e da qualidade de vida do trabalhador. A ABGL promove cursos e seminários; elabora materiais informativos; divulga as empresas de GL em seu *site,* assim proporcionando melhor interação entre os PEF que trabalham nessa área.

Inicialmente, o trabalho do PEF consiste na avaliação das características do ambiente de trabalho, do ramo de atividade, das áreas de risco e das principais causas de absenteísmo, entre outras informações. A partir desse levantamento, verifica-se que tipo de ginástica a empresa tem condições de oferecer a seus funcionários: preparatória (início do trabalho), compensatória (em intervalos durante a jornada de trabalho) ou relaxante (final da jornada de trabalho).

O programa de atividade física na empresa consiste em sessões de atividades de alongamento e fortalecimento muscular, com exercícios compensatórios e de aquecimento, realizados durante 10 a 15 minutos. Além disso, o PEF deve acrescentar, nas sessões, orientações sobre a importância de um estilo de vida ativo para a saúde e a qualidade de vida do trabalhador, assim como organizar atividades de lazer (festivais esportivos, caminhadas, corridas), palestras semanais

destinadas à prevenção de acidentes no trabalho (SIPAT), entre outras (LIMA, 2005).

Dentre as experiências de GL disponíveis na literatura, Tirlone e Moro (2010) relatam a rotina de programa de GL realizado em uma empresa privada de prestação de serviços de Florianópolis, SC. O programa, desenvolvido há cinco anos, era realizado com frequência de três vezes por semana, sendo utilizadas técnicas de alongamento, fortalecimento muscular, massagem, entre outros. Os autores destacam que os trabalhadores participantes relataram satisfação com o programa desenvolvido, afirmando que a GL é um mecanismo que evita doenças; melhora a saúde e a postura; combate o sedentarismo; aumenta a disposição para o trabalho.

Dentre os espaços de atuação do PEF na atenção secundária à saúde, a atuação na área de saúde do trabalhador encontra-se em situação privilegiada. Observam-se definição clara de procedimentos e condutas sistematizadas para a atuação profissional, e há uma entidade organizada que procura oferecer suporte técnico-científico, a fim de fortalecer ainda mais essa área.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ATENÇÃO SECUNDÁRIA EM SAÚDE

A solidificação do discurso da multidimensionalidade do conceito de saúde, a consolidação do SUS e a ampliação da rede de serviços de atenção secundária à saúde nos diversos setores (centros de saúde, CAPS, ambulatórios, ginástica laboral e outros) remetem a um cenário promissor para a atuação do PEF na atenção secundária em saúde.

Contudo, a formação profissional apresenta-se como a principal barreira para a atuação do PEF na área da saúde, em todos os níveis de atenção, pois os cursos de formação não oferecem suporte para ampliação das práticas de saúde (SOUZA; LOCH, 2011).

Com o objetivo de contribuir na formação dos PEF para o SUS, foi criada, no ano de 2011, a Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde, a ABENEFS. Essa associação tem como principal missão

> contribuir para a integralidade do ensino da saúde na formação inicial e continuada de bacharéis em Educação Física no Brasil e apoiar o desenvolvimento de cursos de Educação Física com ênfase na atuação na área da saúde (FONSECA et al., 2011).

Além da criação da ABENEFS, observam-se, nos últimos anos, várias iniciativas conduzidas no intuito de aperfeiçoar a qualificação dos profissionais de saúde, as quais contemplam a formação em Educação Física. A inserção do PEF no Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) e no Programa de Educação pelo Trabalho em Saúde (PET-Saúde, PET-vigilância em saúde e PET-saúde mental) no nível de graduação; os investimentos na ampliação de vagas; a inclusão da Educação Física nas residências multiprofissionais de saúde (saúde da família, saúde mental e saúde da mulher) são ações importantes que sinalizam para um cenário promissor com relação à adequação da formação do PEF para atuação na atenção secundária em saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços de intervenção para o PEF, na atenção secundária à saúde, têm crescido em algumas áreas, ao longo dos anos. Observa-se crescente aumento do número de CAPS em diferentes regiões do país, bem como a ampliação do número de empresas que ofertam o serviço de ginástica laboral. Outros espaços, como centros de saúde e ambulatórios, ainda estão restritos às grandes cidades. Espera-se que com a migração de profissionais de saúde dos grandes centros para o interior do país, esses espaços sejam incrementados.

Apesar do crescimento dos espaços de intervenção para o PEF, o processo de formação profissional não tem acompanhado essas mudanças, apresentando-se como principal desafio para a consolidação da Educação Física nesse contexto de atenção à saúde.

Devem-se ponderar outros aspectos importantes nesse processo. Um deles relaciona-se ao recente reconhecimento da Educação Física como profissão da área da saúde (Resolução n.º 218/97), e outro, à escassez de profissionais com capacidade técnico-científica para atuar na área de saúde.

Contudo, as expectativas de mudança desse contexto são boas. A criação de associações como as citadas (ABENEFS, ABGL); o aumento da produção científica na área; a articulação entre ensino e serviço por meio dos estágios, PETs, residências multiprofissionais; as ações de extensão universitárias são medidas que podem contribuir para a consolidação da atuação do PEF na atenção secundária à saúde.

REFERÊNCIAS

ADAMOLI, N. A.; AZEVEDO, M. R. Padrões de atividade física de pessoas com transtornos mentais e de comportamento. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 243-251, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA LABORAL (ABGL). Disponível em: <http://www.abgl.org.br/> Acesso em: 25 jan. 2013.

BARBOSA, V. L. P. et al. Atuação ambulatorial do profissional de Educação Física no atendimento a crianças e adolescentes obesos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 5, n 1, p. 31-34, 1999.

BORGES, L. J. **Influência de um programa de exercícios na saúde mental na aptidão funcional de idosos**. 2009.Dissertação (Mestrado em Educação Física)– Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde Mental em Dados 4**, ano II, n. 4, agosto de 2007.Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/saude_mental_dados_numero_4.pdf>. Acesso em 04/01/2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Informações em Saúde. Disponível em: http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/cnes/tipo_estabelecimento.htm. Acesso em 04/01/2013.

CANDOTTI, C. T. et al. Efeito da ginástica laboral sobre a motivação para a prática regular de atividade física. **Revista Baiana de Saúde Pública**,v. 35, n. 2, p. 485-497, 2011.

CANDOTTI, C. T.; STROSCHEIN, R.; NOLL, M. Efeitos da ginástica laboral na dor nas costas e nos hábitos posturais adotados no ambiente de trabalho. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** v. 33, n. 3, p. 699-714, 2011.

FEITOSA, W. M. N.; NASCIMENTO, J. V. Competência do profissional de Educação Física para docência, treinamento desportivo e orientação de atividades físicas. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (org.). Educação física: prática pedagógica e trabalho docente, Florianópolis: Editora da UDESC, 2012.

FONSECA, S. A.; MENEZES, A. S.; LOCH, M. R.; FEITOSA, W. M. N.; NAHAS, M. V.; NASCIMENTO, J. V. Pela criação da Associação Brasileira de Ensino da Educação Física Para a Saúde: Abenefs. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 16, n. 4, p. 283-288, 2011.

FRANCO, T. B.; MAGALHÃES JÚNIOR; H. M. Integralidade na assistência à saúde: a organização das linhas do cuidado. In: FRANCO, T. B.(org.). **O Trabalho em saúde: olhando e experienciando o SUS no cotidiano.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

FRATINI, J. R. G.; SAUPE, R.; MASSAROLI, A. Referência e contra referência: contribuição para a integralidade em saúde. **Ciência e Cuidado a Saúde**, v. 7, n. 1, p. 65-72, 2008.

FREITAS, F. F. **A Educação Física no serviço público de saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

LIMA, V. **Ginástica laboral**: atividade física no ambiente de trabalho. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

MELO, C. F.; ALCHIERI, J. C.; ARAÚJO NETO, J. L. Sistema Único de Saúde: uma avaliação realizada em Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. **Psico-USF**, v. 17, n. 1, p. 63-72, 2012.

NASCIMENTO, J. N. **Formação profissional em Educação Física e desportos**: contextos de desenvolvimento profissional. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002.

PMV, Prefeitura Municipal de Vitória – ES. Serviço de Orientação ao Exercício. Disponível em http://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/orientacao-ao-exercicios , Acesso em 11/04/2013.

PEREIRA-DA- SILVA, M. et al. Programa multidisciplinar para promoção da saúde envolvendo atividade física supervisionada: ações do PAFIPNES na atenção à saúde de mulheres em uma Unidade Básica de Saúde de São José do Rio Pardo-SP. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 16, n. 3, p. 362-366, 2011

ROBLE, O. J.; MOREIRA, M. I. B.; SCAGLIUSI, F. B. A Educação Física na saúde mental: construindo uma formação na perspectiva interdisciplinar**. Interface**, v. 16, n. 41, p. 567-577, 2012.

ROCHA, S. V. Educação Física e saúde coletiva: um campo de produção de conhecimento e intervenção. In: VIRTUOSO JÚNIOR, J. S. (org.). **Interfaces multidisciplinares na saúde aplicados à formação do profissional em Educação Física**, Uberaba: Editora UFTM ,2011.

SILVA, F. M. (org.)**. Recomendações sobre condutas e procedimentos do profissional de Educação Física.** Rio de Janeiro: CONFEF, 2010.

SOUZA, S. C.; LOCH, M. R. Intervenção do profissional de Educação Física nos Núcleos de Apoio á Saúde da Família em um município do Norte do Paraná. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 16, n. 1, p. 5-10, 2011.

TIRLONI, A. S.; MORO, A. R. P. Interferência do vestuário no desempenho, na amplitude de movimento e no conforto na ginástica laboral. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 12, n. 6, p. 443-450, 2010.

WACHS, F.; FRAGA, A. B. Educação Física em Centros de Atenção Psicossocial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** v**.** 31, n. 1, p. 93-107, 2009.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERVENÇÃO NA ATENÇÃO TERCIÁRIA EM SAÚDE

Prof.ª Ma. Camila Fabiana Rossi Squarcini
Prof. Dr. Adair da Silva Lopes
Prof. Dr. Júlio Cesar Schmitt Rocha

INTRODUÇÃO

O Brasil, desde a sua colonização, passou por mudanças sociais, políticas e econômicas que influenciaram diretamente a organização e o funcionamento de seu sistema de saúde. Neste percurso, destacam-se algumas iniciativas, como por exemplo, a criação das Casas de Misericórdia, no século XVI; a Reforma das Vacinas, em 1904; a criação do Ministério da Saúde, em 1953; a instituição do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1988 (PAIM *et al.*, 2011).

Com a instituição do SUS, em 1988 (BRASIL, 1988), o sistema de saúde passou a primar pela universalidade (direito de todos à saúde e dever do Estado a sua oferta); equidade (diminuição das disparidades sociais e regionais); integralidade (a saúde é vista conforme a necessidade de cada pessoa) (BRASIL, 2000). Para garantir esses princípios, em especial o da integralidade, a atenção à saúde foi dividida, no SUS, em níveis de hierarquização: atenção básica (ou atenção primária), atenção de média complexidade (ou atenção secundária) e atenção de alta complexidade (ou atenção terciária) (BRASIL, 2009; FONSECA *et al.*, 2012a).

Esta última, foco desse capítulo, corresponde aos procedimentos de alta tecnologia e alto custo que são ofertados por serviços qualificados de saúde, por exemplo, os hospitais e os centros de assistência ao portador de doença renal crônica, ao portador de câncer, àqueles com necessidade de cirurgia cardiovascular, de procedimentos de neurocirurgia, de cirurgia de implante coclear, de cirurgia das vias aéreas superiores e da região cervical, dentre outros atendimentos especializados. Para tanto, este nível de atenção deve estar unido e em constante interação com os demais níveis da atenção à saúde, ou, em outras palavras, deve estar organizado em 'rede' (BRASIL, 2009).

O sucesso deste sistema de atendimento está relacionado às mudanças de fatores que, segundo Vecina Neto e Malik (2007), correspondem:

- demografia (envelhecimento populacional e queda da natalidade, com consequente aumento do consumo dos serviços);
- perfil epidemiológico (aumento das doenças e agravos não transmissíveis, reaparecimento de antigas enfermidades, como a dengue, surgimento de novas doenças, como a provocada por bactéria ultrarresistente aos antibióticos);
- tecnologia (busca incessante por novas drogas, novos equipamentos);
- medicalização (uso exacerbado de medicamentos em contrapartida à prevenção);
- custo (referente aos gastos diretos e indiretos ou fruto da inflação, neste setor, gerada pelo aumento de sua utilização);

- papel do cidadão (com o aumento do direito do cidadão, muitos processos judiciais são ganhos, garantindo o direito ao acesso a determinados tratamentos, gerando desigualdade no acesso ao judiciário e no limite da capacidade de financiamento do SUS);
- legislação (que visa regular o setor, a exemplo da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA, e garantir a livre concorrência);
- equidade (os direitos iguais não podem ser mais vistos de maneira cartesiana, por exemplo, na ordem de uma fila. O direito só será igual se as pessoas forem tratadas diferentemente);
- hospitalocentrismo e regionalização (muitos atendimentos hospitalares são considerados desperdício de recursos, pois poderiam ser evitados ou atendidos na atenção primária, além do que os serviços de atendimento terciário não abrangem todas as localidades);
- oferta de leitos (muitos leitos estão localizados em hospitais menores, com pouca resolutividade);
- fracionamento do cuidado (muito se deve ao corporativismo no setor, que acaba privilegiando os hospitais em políticas sociais e de saúde);
- profissionais (criação da reserva de mercado profissional e pouco diálogo de fato, entre as áreas).

Especificamente sobre o profissional da saúde, segundo a Organização Mundial da Saúde, ele é a personificação dos valores centrais de um sistema, e deve estar preparado, motivado e receber o apoio necessário de todos os setores da sociedade para atender a estes valores e aos objetivos propostos, nacional e internacionalmente, em prol de uma saúde equitativa entre povos (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006). Assim, a necessidade que se tem hoje é de um profissional apto para entrar e permanecer no trabalho em saúde e qualificado não apenas com o conteúdo técnico do conhecimento, mas, também, capaz de compreender a história, a linguagem e a cultura de cada região, que saiba dialogar com as mais diversificadas pessoas, independente de região, faixa etária, gênero, etnia, entre outros. Por isso, investir na educação é fundamental (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006).

A formação do profissional da saúde, de acordo com Frenk *et al.* (2013), deve estar centrada no paciente e em uma equipe de base. O caminho a ser seguido, nesse sentido, está na adequação da educação desses profissionais, longe, porém, de pensar a educação como a única responsável pela solução do problema. Para estes autores é a partir dela que os profissionais se formarão com um olhar mais aguçado para reconhecer os desafios e procurar resolvê-los.

Além da formação nos cursos de nível superior e da atualização do conhecimento, a densidade (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006) e o diálogo multiprofissional são importantes para garantir o sucesso da intervenção, especialmente nos hospitais (VECINA NETO; MALIK, 2007; FRENK *et al.*, 2013).

Para melhor intervir é necessário se preparar tecnicamente, assim como se preparar para além do simples aplicar técnico, no sentido de dialogar com as

demais profissões para que, de fato, se garantam os princípios do SUS no atendimento terciário e se superem os desafios postos aos profissionais da saúde. Diante desse cenário, questiona-se: de que maneira o profissional de Educação Física pode estar inserido neste ambiente? Este profissional está sendo formado para atuar na atenção terciária? Quais são, atualmente, as possibilidades de intervenção neste nível? Quais têm sido as perspectivas e os desafios enfrentados? Eis alguns questionamentos que são debatidos neste capítulo.

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERVENÇÃO NA ATENÇÃO TERCIÁRIA EM SAÚDE: ONDE ESTAMOS?

Dez anos após a legalização, pelo então Conselho Federal de Educação (atual Conselho Nacional de Educação), dos campos de atuação na área da Educação Física – licenciado e bacharel (BRASIL, 1987) – é que o profissional de Educação Física foi alocado na área da saúde, fato reconhecido pelo Conselho Nacional de Saúde, em 1997 (BRASIL, 1997). Os campos de intervenção, por força legal, assim se distinguem: o licenciado está apto para trabalhar nas modalidades da educação básica (BRASIL, 2002); o bacharel (BRASIL, 2004) está apto para trabalhar no espaço não escolar, podendo ter uma formação generalista, com ênfase na saúde ou no esporte (FONSECA *et al.*, 2012a, 2012b).

Estabelecido esse cenário da formação em Educação Física, buscamos conhecer os projetos pedagógicos dos cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) em Educação Física das universidades estaduais da Bahia, de São Paulo e de Santa Catarina, na tentativa de identificar

aspectos previstos para a formação, relacionados à atenção terciária. Para a obtenção de tais projetos, o primeiro passo foi acessar o *site* oficial das universidades na internet. Quando os projetos não estavam disponibilizados, foi enviado um *e-mail* para o setor de contato do referido curso (coordenador, secretário do curso ou (ex) docente do curso) para a obtenção dos documentos.

Compuseram essa investigação as seguintes universidades (Quadro 1):

- – da Bahia: Universidade do Estado da Bahia (Uneb – *campus* de Alagoinhas, Jacobina e Guanambi), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb);
- – de Santa Catarina: Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc);
- – de São Paulo: Universidade de São Paulo (USP – Cidade Universitária, *campus* Zona Leste e Campus Ribeirão Preto), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp – *campus* Campinas e Limeira), Universidade Estadual Paulista (Unesp – *campus* Bauru, Rio Claro, Presidente Prudente).

No quadro 1, observa-se a existência de 11 cursos de licenciatura e de sete cursos de graduação, dos quais apenas dois dão ênfase à saúde. No entanto, será que essa ênfase contempla as expectativas requeridas pela atenção terciária? Voltaremos a essa discussão posteriormente. Na sequência, discutimos as questões relativas à realidade da formação em Educação Física na Bahia.

Quadro 1 – Perfil dos Cursos de Educação Física selecionados: onde estamos?

Estado	Universidade	Campi	Licenciatura	Graduado	Graduado com Ênfase no Esporte	Graduado com Ênfase na Saúde
BA	UNEB	Alagoinhas	X			
		Guanambi	X			
		Jacobina	X			
	UEFS	-	X			
	UESC	-	X			
	UESB	-	X			
SC	UDESC	-	X	X		
SP	USP	Cidade Universitária	X	X	X*	
		Zona Leste				X*
		Ribeirão Preto			X	X
	Unicamp	Campinas	X	X		
		Limeira			X*	

Continua...

Conclusão...

Estado	Universidade	Campi	Licenciatura	Graduado	Graduado com Ênfase no Esporte	Graduado com Ênfase na Saúde
SP	UNESP	Bauru	X			
		Rio Claro	X	X		
		Presidente Prudente	X			
Total			11	3	3	2

Fonte: quadro confeccionada pelos autores a partir de pesquisa realizada em: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2001; Universidade Estadual de Campinas, 2011; Universidade Estadual de Campinas, s/d; Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007; Universidade do Estado da Bahia, 2011; Universidade do Estado da Bahia, 2013a; Universidade do Estado da Bahia, 2013b; Universidade de São Paulo, 2013a; Universidade de São Paulo, 2013b; Universidade de São Paulo, s/d; Universidade de São Paulo, 2011; Universidade Estadual Paulista, 2005a; Universidade Estadual Paulista, 2005b; Universidade Estadual Paulista, 2007.
Nota:*Cursos que receberam outras designações, mas que têm em comum o mesmo foco de empoderamento do curso de Educação Física, foram incluídos na investigação.

REALIDADE BAIANA

Na Bahia, os cursos de formação em Educação Física das universidades estaduais estão distribuídos em seis *campi*, espalhados pelo estado. Em todos eles, a formação oferecida é a de curso de licenciatura, ou seja, priorizam a formação de professores de Educação Física. Ressalte-se que não há curso de bacharelado em Educação Física ofertado por instituição pública no estado da Bahia. Além das universidades estaduais, nenhuma das duas universidades federais (Universidade Federal da Bahia – UFBA e Universidade do Recôncavo Bahiano - UFRB) possui curso de bacharelado em Educação Física.

Isto nos leva às seguintes hipóteses: a) a Bahia não necessita do profissional de Educação Física no atendimento à saúde. Esta hipótese é totalmente improvável, se considerarmos o "Plano de Ações para Enfrentamento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis no Brasil" (BRASIL, 2011); b) a Bahia necessita do profissional de Educação Física no atendimento à saúde, mas as universidades públicas negligenciam a formação dos bacharéis em Educação Física (hipótese provável, uma vez que cursos desta natureza são oferecidos pelo sistema privado de educação superior, por exemplo, na Faculdade Social, no Centro Universitário Jorge Amado, na Universidade Católica do Salvador e na Faculdade de Tecnologia e Ciências); c) a Bahia necessita do profissional de Educação Física no atendimento à saúde, mas, no interior das universidades públicas do estado, o pensamento dominante é o de que os cursos de licenciatura são projetados para funcionarem em uma perspectiva ampliada e suprem esta demanda (hipótese mais provável, haja vista, por

exemplo, que no Projeto Pedagógico de Licenciatura da Uesb há a disciplina 'Metodologia da Atividade Física' que, em sua ementa, propõe o seguinte: "Apresentar proposta de orientação e acompanhamento de atividade física na perspectiva da melhoria da qualidade de vida das pessoas, abordando de forma superficial princípios do treinamento desportivo" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2001, p. 100); e que, no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura da Uneb – Alagoinhas, há a disciplina 'Atividade Física Para Grupos Especiais' que, em sua ementa, propõe: "Prescrição e orientação de exercícios físicos para grupos especiais: cardiopatias, obesidade, hipertensão arterial, diabetes, dislipidemias, osteoporose, gestantes, aids, etc. Exercício físico e sistema imunológico. Prescrição de exercícios para portadores de lesões do aparelho locomotor. Programas computadorizados para prescrição de exercícios" (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2011, p. 266).

Frente a essa realidade, perguntamos: será que, na Bahia, as universidades públicas estão formando, de fato, profissionais qualificados para atender as demandas da atenção em saúde, especialmente em seu nível terciário? De acordo com os pontos apresentados, somos impelidos a acreditar que as universidades pouco têm contribuído para o atendimento em saúde e menos ainda quando se refere ao nível terciário de atenção.

REALIDADE DOS CURSOS DE BACHARELADO DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

Novamente olhando no quadro 1, desta vez focando os quatro cursos de bacharelado (Udesc, USP

campus Cidade Universitária, Unicamp – Campinas e Unesp *campus* Rio Claro) são apresentados, a seguir, os locais de trabalho reconhecidos nos projetos pedagógicos.

1) De acordo com o projeto pedagógico do curso de bacharelado em Educação Física da UDESC, o formado terá como local de trabalho:

> [...] Instituições e Academias Especializadas, Centros Comunitários, Clubes, Condomínios, **Hospitais**, Creches, Hotéis, Clínicas, Prestação de Serviço e tudo o mais que se relacionar com a Educação Física, o Esporte, a Saúde e o Lazer (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2007, p. 8, grifo nosso).

2) Conforme o *site* da USP, o bacharel em Educação Física pelo *campus* da Cidade Universitária tem como local de atuação:

> Academias, clubes, creches, centros comunitários, órgãos governamentais, centros de pesquisa, asilos, **hospitais**, centros de saúde, centros de estética, hotéis, centros de recreação e lazer, empresas de consultoria, indústrias, entre outros, exceto no contexto escolar (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2013a, grifo nosso).

3) Segundo o projeto pedagógico do curso de bacharelado em Educação Física pela Unicamp *campus* Campinas, os locais de trabalhos são: “[...] clubes, **hospitais**, ONGs, centros esportivos, empresas, rede de

hotelaria, clínicas e academias entre outros [...]" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2011, p. 10, grifo nosso).

4) No projeto pedagógico do curso de bacharelado em Educação Física pela UNESP - *campus* de Rio Claro - não estão especificados os locais de atuação e sim as áreas de atuação sendo: "Esporte, Recreação e Lazer, Exercício e Saúde, Educação Física Adaptada" (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA campus Rio Claro, 2005a, p. 10). Além disso, observa-se no projeto pedagógico que, apesar de tal curso ter uma formação também voltada para o 'exercício e saúde', seus egressos não estão inseridos em hospitais, ou seja, na atenção terciária à saúde (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA campus Rio Claro, 2005a).

Ao verificar os locais de trabalho nominados no projeto dos cursos, fica evidente a intenção de todos esses cursos em formar profissionais para atuarem em hospitais. Entretanto, será que, de fato, dentre as intenções dos cursos de bacharelado está a capacitação para o trabalho na atenção terciária? Ou seja, será que o egresso é capaz de, por exemplo, planejar uma reabilitação física para o paciente ainda hospitalizado, que tenha feito cirurgia cardiovascular ou neurológica?

Passamos assim a investigar as disciplinas e suas ementas, focando apenas aquelas disciplinas que têm, em sua denominação ou em sua ementa, os cuidados em saúde.

1) No curso ofertado pela UDESC destacam-se as seguintes disciplinas: Prescrição de Exercício Físico, Atividade Física Adaptada (para atender "[...] obesos, cardíacos, gestantes, asmáticos, deficientes e outros [...]"

(UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2007, p. 84), Atividade Física e Envelhecimento, Estágio Curricular Supervisionado III: Exercício e Saúde I, Estágio Curricular Supervisionado IV: Exercício e Saúde para Populações Especiais, Gerontologia.

2) No *site* da USP (*campus* da Cidade Universitária), as seguintes disciplinas chamaram a atenção: Fundamentos de Saúde Pública em Educação Física e Esporte, Educação Física na Terceira Idade I e II, Exercício Físico e Doenças Crônico-Degenerativas (USP, 2013b).

3) No curso ofertado pela Unicamp (Campinas), as disciplinas que se destacaram foram: Saúde Coletiva e Atividade Física, Processo de Envelhecimento e Educação Física, Saúde Coletiva e Performance Humana, Atividade Física para Grupos Diferenciados (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2011).

4) No projeto pedagógico e no *site* da UNESP, *campus* de Rio Claro, não constam as ementas das disciplinas, apenas suas denominações. Assim, acredita-se que as seguintes disciplinas podem abordar o assunto: Educação em Saúde (carga horária 60), Atividade Física e Saúde (carga horária 50), Optativas (I a IV – esta disciplina fica a critério dos professores definir o conteúdo), Estágios (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, *campus* Rio Claro, 2005a).

De maneira geral, observa-se que os cursos de bacharelado em Educação Física têm uma formação para a saúde com diversificadas inserções, podendo levar a fragmentadas e superficiais abordagens do conhecimento ante as especificidades requeridas pela atenção terciária.

REALIDADE DOS CURSOS DE BACHARELADO COM ÊNFASE NA SAÚDE

Dos cursos observados, apenas aquele ofertado pela USP (*campi* Zona Leste e Ribeirão Preto) tem a saúde como ênfase da formação.

No caso do *campus* Zona Leste, a formação em Ciências da Atividade Física está em consonância com as propostas de *World Health Organization* (2006) e *Frenk et al.* (2013). Neste caso, tem-se uma proposta de formação atenta à realidade local, nacional e internacional, com base na resolução de problemas e que pretende formar um profissional capaz de dialogar multiprofissionalmente. Entretanto, o maior enfoque do curso está na atenção primária.

Na proposta da USP – *campus* de Ribeirão Preto (s/d), o foco na saúde é percebido no decorrer do curso. Assim, observa-se, por exemplo, uma disciplina específica para trabalhar com populações especiais, como ocorre também na proposta da USP Zona Leste (2011). Outra semelhança com o currículo da USP Zona Leste está no enfoque à atenção primária. Apesar das semelhanças encontradas nos dois currículos, diferenças – como a metodologia de aprendizagem baseada na resolução de problemas e o enfoque no diálogo multiprofissional - fazem com que a proposta curricular da USP Zona Leste (2011) configure uma formação mais atualizada do ponto de vista das competências referidas por Coutinho (2011).

Diante disso, questionamos: afinal, há preocupação em melhor definir, nos projetos pedagógicos de cursos de bacharelado em Educação Física, a formação com ênfase na saúde e seus diversificados campos de intervenção?

Para nós, fica o indicativo de que quanto maior a ênfase na área da saúde – como uma opção de aprofundamento – maior a chance de o discente ter conhecimento sobre a atenção terciária, uma vez que este conhecimento não terá que concorrer, na divisão de carga horária, com outros campos de conhecimento, como normalmente ocorre com o esporte no curso de bacharelado, ou com o esporte e a escola no curso de licenciatura, apenas dividirá a carga destinada com a atenção primária e secundária. Entretanto, fica também a percepção de que, independentemente da ênfase adotada, o formado nos cursos analisados deverá continuar sua formação (com residências ou especializações) para melhor atuar neste posto de trabalho.

Educação Física e a atenção terciária em saúde: possibilidades de intervenção

Pensar nas possibilidades de intervenção do profissional de Educação Física na atenção terciária nos faz direcionar o pensamento para os hospitais e os centros de reabilitação. Alguns espaços já são bem conhecidos, de referência, e o que todos têm em comum é o atendimento de alta complexidade, com alta tecnologia e, por consequência, alto custo (para o paciente, o plano de saúde ou o SUS).

A fim de sistematizar este subcapítulo, a seguir são apresentados alguns locais de intervenção do profissional de Educação Física com base nas principais áreas que compõem a alta complexidade do SUS. São elas:

> Assistência ao paciente portador de doença renal crônica (por meio dos procedimentos de diálise); assistência ao paciente oncológico; cirurgia

cardiovascular; cirurgia vascular; cirurgia cardiovascular pediátrica; procedimentos da cardiologia intervencionista; procedimentos endovasculares extracardíacos; laboratório de eletrofisiologia; assistência em traumato-ortopedia; procedimentos de neurocirurgia; assistência em otologia; cirurgia de implante coclear; cirurgia das vias aéreas superiores e da região cervical; cirurgia da calota craniana, da face e do sistema estomatognático; procedimentos em fissuras lábio palatais; reabilitação protética e funcional das doenças da calota craniana, da face e do sistema estomatognático; procedimentos para a avaliação e tratamento dos transtornos respiratórios do sono; assistência aos pacientes portadores de queimaduras; assistência aos pacientes portadores de obesidade (cirurgia bariátrica); cirurgia reprodutiva; genética clínica; terapia nutricional; distrofia muscular progressiva; osteogênese imperfecta; fibrose cística e reprodução assistida. Os procedimentos da alta complexidade encontram-se relacionados na tabela do SUS, em sua maioria no Sistema de Informação Hospitalar do SUS, e estão também no Sistema de Informações Ambulatorial em pequena quantidade, mas com impacto financeiro extremamente alto, como é o caso dos procedimentos de diálise, da quimioterapia, da radioterapia e da hemoterapia (BRASIL, 2009, p. 32-33).

Assim, para a reabilitação de pacientes portadores de doenças cardiovasculares com insuficiência coronária (angina, infarto entre outros), hipertensão arterial, insuficiência cardíaca, insuficiência vascular periférica, doenças pulmonares e de distúrbios metabólicos (diabetes mellitus, colesterol ou triglicérides elevados, sobrepeso e obesidade) têm-se como exemplo de local de atuação o Centro de Reabilitação Cardíaca Metabólica do Hospital do Coração (2013). Ele tem como objetivo restabelecer, recuperar e aprimorar a capacidade física de pacientes portadores de doenças cardíacas ou cardiopulmonares. O mesmo hospital conta também com o Centro de Ortopedia e Reabilitação do Esporte, no qual o profissional de Educação Física pode estar inserido.

Neste caso, na reabilitação de seu paciente consta:

> Da avaliação nutricional, psicológica, avaliação fisiátrica (com prescrição sobospitare os diferentes tipos de exercícios físicos a serem realizados, para proporcionar maior força e flexibilidade muscular), teste espirométrico (com avaliação da função pulmonar realizada pelo pneumologista), teste cardiopulmonar (com prescrição do exercício intensidade, modo, frequência e duração, pela avaliação cardiológica também especializada em medicina esportiva), assistência de enfermagem, integração com o suporte hospitalar para emergências, supervisão e assistência médica

especializada durante todas as sessões de exercício (HOSPITAL DO CORAÇÃO, 2013).

De acordo com as informações disponibilizadas pelo Hospital do Coração, o ciclo de treinamento dura três meses e é acompanhado por profissional de Educação Física, fisioterapeuta e enfermeiro. Após o término dos três meses, nova avaliação multiprofissional é realizada para redimensionar individualmente a reabilitação.

Um aspecto a destacar é que podem, ainda, ser desenvolvidas atividades para pessoas com insuficiência renal, caso do estudo reportado por Ribeiro *et al.* (2008). Em tal estudo, atividades como jogos adaptados, atividades lúdicas e massoterapia eram oferecidas duas vezes na semana no Centro de Diálise de Itabuna-BA. Como resultado, os pesquisadores encontraram diminuição do edema nos membros inferiores, maior interação social entre os pacientes, maior controle da pressão arterial, melhora na autoestima. Sobre as melhoras, o estudo de revisão de Moinuddin e Leehey (2008) evidenciou os benefícios dos exercícios físicos, aeróbio e resistido, quando realizados por pacientes com insuficiência renal crônica, demonstrando, assim, um campo de atuação do profissional de Educação Física.

Outro espaço de intervenção a ser ressaltado é a Rede SARAH de Hospitais de Reabilitação (2013), a qual se caracteriza por ser uma rede de neurorreabilitação e neuropsicologia que atende crianças e adultos. Os diagnósticos mais atendidos são: paralisia

cerebral, acidente vascular cerebral, espinha bífida, doenças metabólicas que afetam o cérebro, diagnóstico clínico-laboratorial das doenças genéticas, atrofia muscular espinhal, traumatismo cranioencefálico, lesão medular, periférica, paralisia braquial obstétrica, distrofia muscular progressiva, artrogripose, pé torto congênito, síndrome de Guillain-Barré, miopatias congênitas e malformações cerebrais. Apesar de a sede estar em Brasília, a Rede SARAH possui unidades em Belém, Belo Horizonte, Brasília-Lago Norte, Macapá, Fortaleza, Rio de Janeiro, Salvador e São Luiz. Além desse espaço, a Rede SARAH também conta com o Centro de Pesquisas em Educação e Prevenção que desenvolve ações de pesquisas científicas, difusão das pesquisas, formulação de políticas públicas com base nas principais doenças atendidas e na educação de estudantes do Ensino Fundamental e Médio.

No que se refere ao tratamento do câncer, no estudo de revisão de Azevedo (2011) ficou evidente a importância do brincar. O profissional de Educação Física pode, portanto, estar inserido nos locais de atendimento a crianças com câncer. Exemplos de locais que atendem estas crianças e que contam com uma equipe lúdica são: Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer (GRAAC) e Associação de Apoio à Criança com Câncer (AACC).

Estes são apenas alguns exemplos de locais para a intervenção do profissional de Educação Física na atenção terciária à saúde, pois outros postos de trabalho existem, não tendo se esgotado, no país, as possibilidades de atuação desta área.

Perspectivas e desafios da Educação Física na atenção terciária em saúde

Durante a elaboração desse capítulo, muitos desafios emergiram, assim como muitas perspectivas. Tentaremos relatá-los para que os profissionais de Educação Física possam ser encaminhados para melhor atender os pacientes de alta complexidade.

O primeiro desafio dos profissionais de Educação Física a ser pontuado é a visão para além da doença. É necessário deixar de lado a visão cartesiana, limitada apenas na doença. A perspectiva é que o profissional tenha uma visão contextualizada com a realidade sociopolítica e econômica da região em que o paciente vive (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006). Essa alteração facilitará a equidade proposta como um dos princípios do SUS (BRASIL, 2000).

A visão ampliada do sistema também implica o diálogo entre as profissões. Um verdadeiro desafio, se pensarmos que muitos profissionais (e seus respectivos Conselhos) estão, muitas vezes, preocupados com a reserva de mercado. A ausência de diálogo entre os profissionais no cuidado com o paciente significa pensá-lo de forma fragmentada. Nesse sentido, o diálogo e o trabalho de fato em equipe têm sido um movimento apoiado por estudos (FRENK *et al.*, 2013; VECINA NETO; MALIK, 2007; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006), para garantir outro princípio do SUS, ou seja, a integralidade (BRASIL, 2000). Essa perspectiva já tem sido aplicada, por exemplo, no curso da USP *campus* Zona Leste, no qual os discentes trabalham com resolução de problemas e contato direto com a área de atuação (por exemplo, as unidades locais de saúde da família).

Pontua-se, ainda, como desafio a melhora da qualidade na formação, pois se tem percebido o excesso do número de cursos ofertados e a pouca qualidade na formação (VECINA NETO; MALIK, 2007). Nesse sentido, nos deparamos com cursos de baixa qualidade e/ou cursos com baixa ênfase na temática de atenção à saúde. Sobre este segundo item, constatou-se que a maioria dos cursos de bacharelado analisados não considera, em seus objetivos, o trato com a saúde e, mesmo aqueles que o consideram, geralmente acabam focando mais a atenção básica, deixando a cargo do egresso a realização de formação continuada no assunto. Neste caso, são os cursos/residências, por exemplo, o Curso de Especialização em Cardiologia de Adultos oferecido pelo Hospital do Coração, que têm cumprido o papel de preparar os profissionais para a atenção terciária.

Observa-se também, como outro desafio ao profissional de Educação Física, a capacidade de mesclar o conhecimento técnico em saúde com o conteúdo lúdico. Coloca-se, pois, como perspectiva, a necessidade de um profissional de Educação Física que não seja apenas o recreacionista e tampouco apenas o responsável pela recuperação e o aprimoramento das capacidades físicas dos pacientes (PADOVAN; SCHWARTZ, 2009). É possível oferecer mais para a saúde do paciente, por isso, a perspectiva é mesclar essas duas características.

No que se refere à formação, Florindo *et al.* (2012) pontuaram a necessidade de adequar para o campo da saúde aquelas disciplinas mais tradicionais da Educação Física. Obviamente, para a atenção terciária, essa mudança tem que ser vista mais de perto, mas é importante oferecer ao paciente (quando possível) um repertório de movimentos corporais que estejam para além dos tradicionais exercícios na esteira ou na bicicleta.

Outro desafio refere-se à construção da estrutura necessária em um centro especializado de atenção terciária. Este fato é importante, porque a oferta de programas de exercício físico em hospitais compreende uma dificuldade compartilhada também em países desenvolvidos, como é o caso do Canadá apresentado no estudo de Ma *et al.* (2012).

Por fim, mais outro desafio da Educação Física na atenção terciária em saúde é o registro dos procedimentos, que possa resultar na produção de mais textos acadêmicos. Dizemos isso por ter sido um desafio encontrar textos acadêmicos que versassem sobre a intervenção do profissional de Educação Física na atenção terciária.

Considerações Finais

Ao mesmo tempo em que há o reconhecimento da diversidade dos espaços sociais que a área da Educação Física tem atuado (hospitais, clínicas especializadas, clubes, escolas, academias, entre outros), há aumento considerável da responsabilidade dos profissionais em se especializarem para atenderem as demandas das respectivas áreas. Longe de tentar sanar todos os desafios da área, a percepção que fica, ao término desse capítulo, é a importância em investir na formação inicial do profissional. Neste sentido, alguns desafios foram destacados, e, no que se refere à formação em Educação Física e à intervenção na atenção terciária em saúde, muito trabalho ainda necessita ser realizado.

Frenk *et al.* (2013, p. 36) ressaltam que:

> Neste momento crucial, no centenário de grandes reformas, convidamos todos os interessados a se juntar a nós

> no necessário repensar as reformas da educação profissional no século 21. Os profissionais de saúde têm feito grandes contribuições para a saúde e desenvolvimento socioeconômico ao longo do século passado, mas não podemos proceder às reformas de saúde do século 21 com competências obsoletas ou inadequadas. O ritmo extraordinário de mudança global está aumentando o conhecimento, habilidades e valores de todas as profissões de saúde. É por isso que apelamos para uma nova rodada de ágil e rápida adaptação de competências essenciais com base em perspectivas transnacionais, multiprofissional e de longo prazo para atender às necessidades de indivíduos e populações.[4]

Mesmo reconhecendo, como um avanço, o fato de alguns movimentos de especialização no âmbito da Educação Física terem gerado cursos de bacharelado com ênfases específicas (ênfase em saúde ou esporte),

[4] Tradução livre dos autores. No original: "At this crucial time, on the centenary of major reforms, we invite all concerned stakeholders to join us in much needed rethinking for reforms of professional education in the 21st century. Health professionals have made huge contributions to health and socioeconomic development over the past century, but we cannot carry out 21st century health reforms with outdated or inadequate competencies. The extraordinary pace of global change is stretching the knowledge, skills, and values of all health professions. That is why we call for a new round of more agile and rapid adaptation of core competencies based on transnational, multiprofessional, and long-term perspectives to serve the needs of individuals and populations" (Frenk *et al.*, 2013, p. 36)

no que se refere à atenção terciária, mesmo nestes cursos, pouco tem sido o investimento, responsabilizando ao profissional a decisão de se especializar após sua formação inicial. Sobre esse 'jogar a responsabilidade', resgatamos o escrito da *World Health Organization* (2006), o qual relata que o profissional é a personificação dos valores centrais de um sistema e, por isso, deve receber o apoio necessário de todos os setores da sociedade.

Diante das evidências encontradas, conclui-se que a formação do profissional de Educação Física para atuar na atenção terciária à saúde ainda é incipiente. As possibilidades de intervenção em hospitais e clínicas existem, restando o desafio de melhorar a qualidade da formação de bacharéis em Educação Física, assim como incrementar a relação com outras áreas, para que todos possam atuar, com competência, na saúde terciária.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A. V. S. O brincar da criança com câncer no hospital: análise da produção científica. **Estudos de Psicologia**, v. 28, n. 4, p. 565-572, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n.º 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12707&Itemid=866>. Acesso em: 3 fev 2013.

______. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado,1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução n.º 3, de 16 de junho de 1987.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Disponível em: <http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf>. Acesso em: 3 fev 2013.

______. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.° 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 3 fev 2013.

______. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 218, de 6 de março de 1997**. Reconhece como profissional de saúde de nível superior as seguintes categorias: assistentes sociais, biólogos, Profissionais de Educação Física, enfermeiros, farmacêuticos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, médicos, médicos veterinários, nutricionistas, psicólogos e terapeutas ocupacionais. Disponível em: <conselho.saude.gov.br/resolucoes/**1997**/Reso**218**.doc>. Acesso em: 3 fev 2013.

______. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O SUS de A a Z**: garantindo saúde nos municípios. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009.

______. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. **Plano de ações para enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) no Brasil - 2011-2022.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011.

______. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. **Sistema de Saúde (SUS): princípios e conquistas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

COUTINHO, S. S. Competências do profissional de Educação Física na Atenção Básica à Saúde. 2011. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública)– Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

DOUGLAS , W. **Hospital**. Disponível em: <http://www.williamdouglas.com.br/conteudo04.php?id=661>. Acesso em: 1 fev 2013.

FLORINDO, A. A.; RÉ, A. N.; VELARDI, M.; MOCHIZUKI, L. Formação em Educação Física e saúde: o exemplo do curso de Ciências da Atividade Física da Universidade de São Paulo. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: UDESC, 2012a.

FONSECA, M. A.; MENEZES, A. S.; FEITOSA, W. M. N.; LOCH, M. R. Notas preliminares ABENEFS sobre a Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde – ABENEFS. **Caderno do Fórum Nacional de Educação das Profissões na Área de Saúde**, v. 2, p. 38-48, 2012b.

FONSECA, M. A.; NASCIMENTO, J. V.; BARROS, M. V. G. A formação inicial em Educação Física e a intervenção profissional no contexto da saúde: desafios e proposições. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O (org.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: UDESC, 2012a.

FRENK, J.; CHEN, L.; BHUTTA, Z .A,; COHEN, J.; CRISP, N.; EVANS, T.; FINEBERG, H.; GARCIA, P.; KE, Y.; KELLY, P.; KISTNASAMY, B.; MELLEIS, A.; NAYLOR, D.; PABLOS-MEDEZ, A.; REDDY, S.; SCRIMASHW, S.; SEPULVEDA, J.; ZURAYK, H. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. **Lancet**, Londres, v. 376, n. 9756, p. 1923-1958, 2010.

HOSPITAL DO CORAÇÃO. **Centro de Reabilitação Cardíaca Metabólica**. Disponível em: <http://www.hcor.com.br/Servi%C3%A7osDiferenciados/Centrode-Reabilita%C3%A7%C3%A3oCard%C3%ADacaMetab%C3%B3lica.aspx>. Acesso em: 3 fev 2013.

MA, S.; LUI, J.; BROOKS, D.; PARSONS, T. L. The availability of exercise rehabilitation programs in hemodialysis centres. In Ontario. **CANNT Journal**, v. 22, n. 4, p. 26-32, 2012.

MOINUDDIN, I.; LEEHEY, D. J. A comparison of aerobic exercise and resistance training in patients with and without chronic kidney disease. **Advances in Chronic Kidney Disease**, Filadélfia, v. 15, n. 1, p. 83-96, 2008.

PADOVAN, D.; SCHWARTZ, G. M. Recreação hospitalar: o papel do profissional de Educação Física na equipe multidisciplinar. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.4, p.1025-1034, out./dez. 2009.

PAIM, J.; TRAVASSOS, C.; ALMEIDA, C.; BAHIA, L.; MACINKO, J. The Brazilian health system: history, advances, and challenges. **Lancet**, Londres, v. 377, n. 9779, p. 1778-1797, may. 2011.

REDE SARAH DE HOSPITAIS DE REABILITAÇÃO. **A rede Sarah**. Disponível em: <http://www.sarah.br/>. Acesso em: 2 fev 2013.

RIBEIRO, E. F.; SANTOS, A. D.; DE MELO, B. B.; SILVA, R. F.; ROCHA, S. V. Atuação do profissional de Educação Física no ambiente hospitalar: uma experiência com pacientes atendidos no Hospital Calixto Midlej Filho. **Revista saúde.com**, v. 4, supl. 1, p. 5, 2008.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. **Projeto político pedagógico: bacharelado em ciências da atividade física**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

______. Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto. **Curso de Bacharelado em Educação Física e Esporte: proposta pedagógica**. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, s/d.

______. Escola de Educação Física e Esporte. **Grade curricular do Curso de Bacharelado em Educação Física**. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=39&codcur=39040&codhab=200&tipo=N>. Acesso em: 3 fev 2013b.

______. Escola de Educação Física e Esporte. **Bacharelado em Educação Física**. Disponível em: <http://www.usp.br/eef/?pagina/mostrar/id/42/tpc/4#topico3>. Acesso em: 2 fev 2013a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Departamento de Educação – Campus II. Curso de Licenciatura em Educação Física. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB-Campus II**. Alagoinhas: Universidade do Estado da Bahia, 2011.

______. Educação Física campus Guanambi. **Estrutura curricular**. Disponível em: <http://www.uneb.br/guanambi/dedc/educacao-fisica/estrutura-curricular/>. Acesso em: 3 fev 2013a.

______. Educação Física campus Jacobina. **Perfil do Egresso**. Disponível em: <http://www.uneb.br/jacobina/dch/educacao-fisica/sobre/>. Acesso em: 3 fev 2013b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Centro de Educação Física, Fisioterapia e Desportos. **Projeto Pedagógico**: Bacharelado em Educação Física. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Faculdade de Educação Física. **Projeto Pedagógico dos Novos Currículos dos Cursos de Educação Física: Licenciatura em Educação Física Graduação em Educação Física.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011.

______. Faculdade de Ciências Aplicadas. **Projeto Pedagógico do Cursos de Ciências do Esporte: Licenciatura em Educação Física Graduação em Educação Física.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, s/d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Departamento de Saúde. Colegiado de Educação Física. **Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Jequié: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Instituto de Biociências. **Proposta de Reestruturação Curricular dos Cursos de Licenciatura e Graduação (Bacharelado) em Educação Física do Instituto de Biociências da UNESP/RC**. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2005a.

______. Faculdade de Ciências. **Reestruturação Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física integral e noturno**. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2005b.

______. Faculdade de Ciências. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, 2007.

VECINA NETO, G.; MALIK, A. M. Tendências na assistência hospitalar. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 4, p. 825-839, 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Working together for healthy**. Geneva: WHO. 2006.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERVENÇÃO NA ATENÇÃO À SAÚDE DO IDOSO

Prof.ª Ma. Helma Pio Mororó José
Prof.ª Dr.ª Tânia Rosane B. Benedetti
Prof.ª Ma. Sueyla Ferreira da Silva dos Santos

INTRODUÇÃO

O fenômeno do envelhecimento populacional vem ocorrendo, de forma gradual, nos países desenvolvidos, desde o início do século passado. Entretanto, nos países em desenvolvimento, este fenômeno vem ocorrendo de forma rápida, principalmente após a década de 1970 (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2002). Estima-se que, no mundo, o número absoluto de pessoas com 60 anos ou mais de idade e sua proporção em relação à população total dobrarão de 1970 a 2025 (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2002). Prevê-se que, em 2050, a proporção de pessoas com mais de 60 anos será em 20% superior à população de crianças (UNITED NATIONS, 2009).

No Brasil, segundo a pesquisa do Censo Demográfico de 2010, a população brasileira com mais de 60 anos de idade passa dos 20,5 milhões (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010), o que representa mais de 10,7% da população total.

As principais causas para o fenômeno do envelhecimento populacional têm sido a diminuição da taxa de mortalidade, decorrente dos avanços da medicina; a

melhoria das condições sanitárias e de alimentação; a redução da taxa de natalidade na população jovem. Tais fatores provocam a redução da mortalidade e o aumento da longevidade na população.

Com esse desenho conjuntural, ampliam-se as questões sociais e econômicas relacionadas à velhice na medida em que o percentual de idosos aumenta. Isto significa que mais pessoas dependerão da previdência, dos serviços públicos de saúde e da assistência social, tornando-se necessárias políticas públicas específicas e mudanças estruturais na sociedade: orçamentos governamentais que garantam acesso gratuito aos serviços de saúde generalistas e/ou especializados; programas de mudanças de comportamento em busca de uma vida saudável; modelos eficientes de transporte; planejamento de adaptação de casas, prédios, ruas e calçadas; atividades de lazer e produtivas, entre outras (CHARRÃO; ARRUDA, 2000; WONG; CARVALHO, 2006).

Debert (1999) apresenta a dualidade existente no prolongamento da vida humana. Por um lado, tornase um ganho coletivo, reflexo da melhoria dos indicadores sociais e de saúde. Por outro, inflige diretamente na inviabilidade de manutenção do sistema de políticas sociais vigentes, uma vez que elevará o custo com aposentadoria e cobertura médico-assistencial. Veras (2009) discute as consequências na saúde decorrentes do aumento da população idosa, pois esta população apresenta maior carga de doenças e incapacidades, e conclui que é necessária uma política pública de saúde que priorize

> desenvolver estratégias que visem postergar a morte ao máximo possível, retardando a evolução das

> doenças, a fim de levar a vida para o limiar mais próximo possível do limite máximo da existência da espécie humana, mas com qualidade de vida, com autonomia e independência, ou seja, com capacidade funcional (VERAS, 2009. p. 554).

Além das questões econômicas e estruturais, Butler (1999) também alerta quanto aos impactos sociais e relacionais que o processo de envelhecimento da população, indubitavelmente, trará. O autor reforça a necessidade emergente de reformas nos serviços destinados ao idoso, acompanhadas, principalmente, da reconstrução de paradigmas e ideias do significado da velhice para a sociedade.

A partir da década de 1970, as questões do envelhecimento vêm sendo discutidas e pesquisadas nos meios acadêmico, político, econômico e em grupos sociais brasileiros. A aprovação de leis e regulamentos específicos, com vistas a garantir direitos sociais, serviços e a atenção necessária para esta camada da população, é destaque neste processo construtivo. Os principais aspectos normativos foram a Política Nacional do Idoso (Lei n.º 8.842, de 4 de janeiro de 1994 / Decreto n.º 1.948, de 3 de julho de 1996), a Política Nacional de Saúde do Idoso (Portaria n.º 1.395 de 10 de dezembro de 1999 do Ministério da Saúde), o Estatuto do Idoso (Lei n.º 10.741 de 1° de outubro de 2003), e a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa que substituiu a Política Nacional de Saúde do Idoso (Portaria n.º 2.528 de 19 de outubro de 2006 do Ministério da Saúde).

De acordo com o exposto, o objetivo do presente capítulo é apresentar algumas considerações acerca da formação de profissionais de Educação Física para atuação na área de atenção à saúde dos idosos. No

primeiro momento, voltamos nosso olhar para observar os currículos dos cursos de graduação em Educação Física e como esta temática está sendo neles contemplada. Em seguida, são abordadas possibilidades e necessidades de reforma curricular dos cursos da saúde, em especial da Educação Física, para atender ao perfil profissional esperado para atuação na saúde pública e coletiva.

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERVENÇÃO NA ATENÇÃO À SAÚDE DO IDOSO: ONDE ESTAMOS?

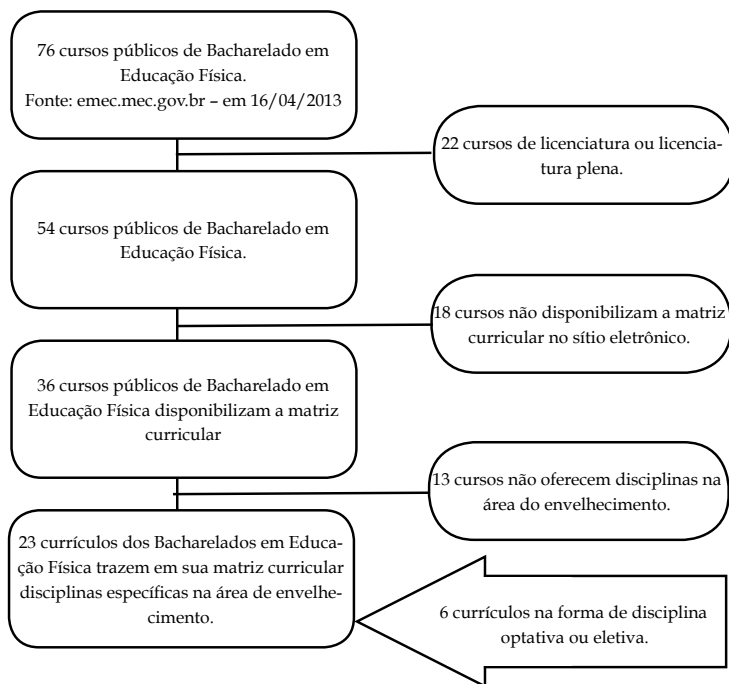
Para a elaboração deste texto foi realizada, inicialmente, a busca de publicações acerca da formação do profissional de Educação Física no trabalho com idoso. Não foram, contudo, encontrados estudos sobre a realidade brasileira. Posteriormente, procedeu-se uma breve consulta aos currículos dos cursos de bacharelado em Educação Física das universidades públicas brasileiras.

Em acesso ao sítio eletrônico (emec.mec.gov.br) do Ministério da Educação (MEC), em 16 de abril de 2013, foi identificado o cadastro de 76 cursos de bacharelado em Educação Física de universidades públicas. Para a busca, utilizamos a ferramenta "consulta avançada", disponível no referido sítio eletrônico, alimentada com o elemento "buscar por": curso; Educação Física; gratuidade do curso: sim; modalidade: presencial; grau: bacharelado; situação: em atividade.

Após visita a todos os sítios eletrônicos das universidades, verificou-se que 22 cursos estavam apresentados nas páginas virtuais como cursos de licenciatura ou licenciatura plena, sem nenhuma referência a cursos de

bacharelado (FIGURA 1). Ao final da triagem, o resultado correspondeu a 54 cursos de bacharelado, distribuídos nas cinco regiões geográficas brasileiras (TABELA 1).

Dentre os 54 cursos localizados na consulta ao MEC, 36 disponibilizavam a listagem das disciplinas/ unidades temáticas nos sítios eletrônicos das universidades. Destes 36 cursos, 23 oferecem disciplinas/unidades temáticas na área específica de envelhecimento

FIGURA 1 – Organograma da busca pelos Cursos e Currículos de Bacharelado em Educação Física em Instituições Públicas do Brasil, 2013

Fonte: E-MEC, 2013 (emec.mec.gov.br).

(FIGURA 1). Em alguns desses cursos (seis), as disciplinas/unidades temáticas são ofertadas como optativas ou eletivas.

Na tabela 1 observa-se a oferta desproporcional de cursos de graduação em Educação Física entre as diversas regiões geográficas brasileiras. Há uma concentração de cursos nas regiões Sudeste e Sul, o que certamente se reflete na quantidade de profissionais para atender às demandas populacionais.

Nos estudos realizados por Prado e Sayd (2004) e Borges et al. (2012) sobre grupos de pesquisa na temática do envelhecimento e da atividade física e envelhecimento, respectivamente, foi constatado que a maioria destes localizavam-se nas regiões Sudeste e Sul do país. Acreditamos que esta centralização dos grupos de pesquisa seja reflexo da diferença do número de cursos existentes nas diversas regiões brasileiras (TABELA 1) e, consequentemente, menos docentes/pesquisadores vinculados a cursos de graduação em Educação Física nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

TABELA 1: Distribuição dos cursos de bacharelado em Educação Física das universidades públicas por região, 2013

Região	Número Absoluto de Cursos	Percentual (%)
Centro-Oeste	3	5,56
Nordeste	10	18,52
Norte	3	5,56
Sudeste	19	35,19
Sul	19	35,19
Total	54	100

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>.
Nota: Acesso em 16/4/2013.

Motta, Calda e Assis (2008) ressaltam a importância e a necessidade de "capacitação de profissionais aptos para lidar com as especificidades da atenção ao idoso em face de demandas sociais crescentes em diversas áreas" (p. 1144). No entanto, para realizarmos uma análise mais extensa desta questão nos cursos de Educação Física, seria necessária uma ampla busca (versão impressa consultada *in loco* ou via contato telefônico, *e-mail*, *fax*) das matrizes curriculares não disponíveis nos sítios eletrônicos. Independente de tal busca, o cenário observado já declara a necessidade indispensável de inclusão da temática nos currículos dos cursos de Educação Física.

Para Borges *et al*. (2012), o papel da atividade física para os idosos no contexto do envelhecimento populacional demanda a capacitação de recursos humanos para pesquisa nas diferentes regiões, objetivando o incremento na produção de novos conhecimentos sobre essa temática. Na área específica da Educação Física, entendemos a necessidade de criação de mais cursos de graduação e um forte programa de fixação de doutores, principalmente nas regiões Centro-Oeste e Norte, o que se desdobraria no aumento de grupos de pesquisa e produção científica.

Na tabela 2 observa-se que, dos 23 cursos com disciplinas específicas na área de envelhecimento, quase a metade deles está localizada na região Sul, mais de um terço na região Sudeste e nenhum nas regiões Norte e Centro-Oeste. Este cenário pode ser um desdobramento dos poucos grupos de pesquisa na área do envelhecimento (PRADO; SAYD, 2004; BORGES et al., 2012) existentes nestas regiões. Para Melo et al. (2009, p. 1584), "a maioria das instituições de ensino superior brasilei-

ras ainda não está sintonizada com o atual processo de transição demográfica e suas consequências médico-sociais".

TABELA 2 – Distribuição dos cursos com disciplinas específicas de envelhecimento, por região do Brasil, 2013

Região	**Número Absoluto de Cursos**	**Percentual (%)**
Centro-Oeste	0	0
Nordeste	4	17,39
Norte	0	0
Sudeste	8	34,78
Sul	11	47,83
Total	**23**	**100**

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>.
Nota: Acesso em 16/4/2013.

Gobbi, Santos e Gobbi (2005) ressaltam que a ausência de diretrizes curriculares direcionadas para a preparação de instrutores de atividades físicas para idosos repercute na pouca exigência dos programas de treinamento, quando da qualificação dos instrutores que orientam tais atividades. Esta ausência de diretrizes, somada à inexistência da temática nos cursos de formação do profissional de Educação Física, compromete a qualidade e a efetividade das atividades oferecidas.

Em agosto de 2004, no 6º Congresso em Envelhecimento e Atividade Física, realizado em London, Ontário, Canadá, foram aprovadas Diretrizes Curriculares Internacionais para Preparação de Instrutores de Atividade Física para Idosos (GOBBI; SANTOS; GOBBI, 2005). Segundo os autores, estas diretrizes constituem um documento oriundo da revisão e de recomendações de uma comissão formada por membros de 13 países e de um comitê dos Estados Unidos, e tem como base

os documentos de dois países: Estados Unidos (padrões nacionais) e Canadá (diretrizes nacionais)

> é um documento de consenso que delineia cada uma das áreas de conteúdos principais, recomendadas por experts, que devem ser incluídas em qualquer nível de ingresso em programa de treinamento [formação] com o objetivo de preparar instrutores de atividade física para trabalhar com idosos. Os princípios e perspectivas da Estrutura de Política de Envelhecimento Ativo da Organização Mundial de Saúde (OMS) estão refletidos neste documento (GOBBI; SANTOS; GOBBI, 2005, p. 3).

Acreditamos que um estudo mais detalhado de currículos, ementários e programas de disciplinas poderia evidenciar a sincronia ou não dos programas com as referidas diretrizes. Embora não se trate de um documento oficializado mundialmente ou pelas instâncias do governo brasileiro, seria um ponto de partida para se pensar na formação do profissional que vai atuar junto à população idosa.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ATENÇÃO À SAÚDE DO IDOSO

Como apresentado inicialmente, a população idosa está crescendo em todo o mundo. No Brasil, a expectativa de vida, ao nascer, passou de 70 anos, em 2000, para 74 anos, em 2011 (IBGE, 2012), indicando uma demanda cada vez maior de serviços especializados. Existem hoje,

no mercado, inúmeros produtos e serviços para atender a este público, os quais estão relacionados à ocupação do tempo livre, com atividades de saúde, lazer, educação, turismo e socialização (PRADO, SAYD, 2004). A atividade física, indubitavelmente, é uma das ações mais elencadas pelos idosos em pesquisas de mercado (SAFONS; PEREIRA; COSTA, 2011), o que indica que deve ser firmado um compromisso da profissão com a qualidade dos serviços ofertados a essa população.

Os estudos, os documentos, os projetos, os programas e as ações voltadas ao público idoso, em sua grande maioria, mostram a atividade física como importante mecanismo de saúde ao idoso. Ou seja, na busca de melhor qualidade de vida, a prática regular de exercícios físicos é apresentada, frequentemente, como uma forma de manter a saúde, prevenir e auxiliar no tratamento de doenças (LOPES; FARIAS; SOUZA, 1997; OKUMA, 1998; NERI, 1999; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2002; BRASIL, 2006; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2008; MAZO; LOPES; BENEDETTI, 2009; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2010; BRASIL, 2010b).

No âmbito da saúde pública, a OMS (Organização Mundial de Saúde) lançou no ano de 2002 o projeto "Envelhecimento Ativo" (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2002), tendo por objetivo "disseminar informações para a discussão e formulação de planos e ação que promovam um envelhecimento saudável e ativo" (CAVALLI; CAVALLI, 2011, p. 18). A repercussão política deste projeto favoreceu a mudança de paradigmas que transferiram o enfoque curativo para a priorização dos aspectos preventivos, para o incentivo à participação comunitária e à adoção de comportamentos saudáveis, sendo aí abordada a atividade física (BRASIL,

2006). Em 2007, a OMS aprovou o plano "Cidade Amiga do Idoso", que segue os princípios do projeto "Envelhecimento Ativo" (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2008).

No Brasil, o Ministério da Saúde aprovou, em 2006, a Política Nacional de Promoção à Saúde (PNPS), na qual a atividade física/prática corporal está posta como uma das ações prioritária do Sistema Único de Saúde (SUS), objetivando a promoção da qualidade de vida e a redução de fatores determinantes e condicionantes relacionados à vulnerabilidade e aos riscos à saúde (BRASIL, 2010a). Esta atitude impulsionou importantes transformações no planejamento e na implementação de estratégias de promoção da atividade física, por meio de ações de comunicação, de aconselhamento (Programas Brasil Saudável e Pratique Saúde) e de intervenção prática pelo financiamento de projetos da Rede de Promoção da Atividade Física e Hábitos Saudáveis e a inclusão do profissional de Educação Física em equipes multiprofissionais (MALTA; CASTRO; CRUZ, 2008; MALTA et al., 2009).

Este cenário de reconhecimento mundial da importância da prática de atividade física para a saúde, de formulação de políticas públicas, de projetos e ações em que estas atividades se fazem presentes e são estimuladas, demanda um número cada vez maior de profissionais da área. Cria-se, assim, um nicho no mercado de trabalho, que exige formação específica e adequada, para a qual os profissionais de Educação Física não estavam preparados.

Mais detalhadamente e em âmbito nacional, as intervenções na área de atividade física apontadas pela PNPS devem ser desenvolvidas em articulação com a

rede básica de saúde, a partir do mapeamento das práticas existentes no território adstrito da Estratégia de Saúde da Família (ESF), capacitação dos trabalhadores em saúde sobre os conteúdos relacionados à atividade física/práticas corporais e construção de ambientes saudáveis para a realização de atividades físicas (BRASIL, 2010a).

O Núcleo de Atenção à Saúde da Família (NASF), criado em janeiro de 2008, se constitui em uma importante estratégia de apoio à inserção da Estratégia de Saúde da Família e ampliar a abrangência, a resolutividade, a territorialização, a regionalização, bem como a ampliação das ações da Atenção Primária à Saúde no país. A equipe do NASF deve ser composta por profissionais de diferentes áreas do conhecimento para atuarem no apoio e em parceria com os profissionais das equipes de Saúde da Família. Na proposta do NASF, a atividade física/práticas corporais são apontadas como uma das nove áreas estratégicas que o compõem (BRASIL, 2010b) e representam um importante leque de promoção da atividade física, visto que indicou um elevado potencial de crescimento, com 6,4% ao ano, de 2008 e 2011; e tem uma representatividade significativa do Profissional de Educação Física, presente em aproximadamente metade das equipes de NASF implantadas até 2011 (SANTOS, 2012).

Estas e outras políticas, estratégias e ações se constituem em importantes espaços de atuação profissional em Educação Física, um emergente e crescente campo de trabalho na área da saúde. Além disto, possui importante presença e participação de idosos (60 anos e mais) nas práticas educativas oferecidas, conforme observado em programas de atividade física realizados

em conjunto com a Estratégia de Saúde da Família (MORAES et al., 2010; SILVA; MATSUDO; LOPES, 2011) e na intervenção do profissional de Educação Física no NASF (SOUZA; LOCH, 2011).

O planejamento estrutural da atenção básica, baseado na territorialização, deve propiciar a ampliação da rede de suporte social ao idoso, a seus familiares e cuidadores, esteja ele incluído no contexto familiar ou em instituições de longa permanência para idosos (ILPIs), públicas ou privadas. O projeto "Towards Age-friendly Primary Health Care", proposto pela Organização Mundial da Saúde, em 2002, apresenta ferramentas de informação, gerenciamento e estrutura física que visam adequar os serviços de atenção básica às demandas específicas desta população. Alguns fatores a serem destacados são o fomento às atividades de treinamento profissional, para fortalecer o atendimento em direção ao envelhecimento saudável; a organização dos serviços; a adequação do ambiente físico, de modo que favoreça e atenda às necessidades das pessoas idosas (BRASIL, 2006).

O entendimento da necessidade de formação profissional, presente nos documentos oficiais, objetiva a capacitação em serviço para as novas demandas, de acordo com as políticas propostas para cada um deles. Voltando aos dados de nosso estudo, dos 36 cursos que disponibilizam sua matriz curricular nos sítio eletrônicos, apenas 17 possuem disciplinas obrigatórias que tratam especificamente da temática do idoso. Assim, a formação em serviço se torna ainda mais importante quando do trabalho com este grupo populacional.

Na área da saúde, podemos ainda destacar os espaços de atenção secundária ou terciária, clubes, academias, OGNs, centros-dia, instituições de curta e longa

permanência. Neste cenário, os cursos de graduação em Educação Física deveriam oferecer formação específica para atuação com este grupo populacional, voltada às especificidades relacionadas aos aspectos físico, psicossociais e espirituais do envelhecimento. De modo geral, a formação inicial deve agregar, ao estudante, competências em conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como pesquisa e produção de conhecimentos. Tais competências e habilidades são necessárias para o trabalho em saúde e, especificamente, com idosos, sendo geradoras de recursos humanos com capacidade de compreender, de modo 'eficaz, eficiente e efetivo', as questões gerontológicas da sociedade, em suas amplas dimensões, que abrangem aspectos conceituais e questões éticas e políticas (MOTTA; CALDAS; ASSIS, 2008. p. 1.144).

Para pensarmos em novas possibilidades na formação profissional, vamos partir da recomendação das Diretrizes Curriculares Internacionais para Preparação de Instrutores de Atividade Física para Idosos. Todavia, é importante lembrar que estas diretrizes não foram desenvolvidas para promover certificação ou licenciar quadro de instrutores de atividade física para idosos, mas para motivar maior consistência entre programas de treinamento de instrutores em todo o mundo (GOBBI; SANTOS; GOBBI, 2005).

Os objetivos delineados pela proposta supracitada indicam a preocupação em garantir qualidade e segurança aos programas de atividade física para os idosos, seja no aspecto técnico, formativo ou administrativo.

No contexto de políticas públicas, o principal desafio dos profissionais da saúde na atenção à pessoa idosa é contribuir para reduzir ou retardar as limitações naturais do processo de envelhecimento, melhorando

assim a qualidade de vida dos sujeitos, visto que o Brasil é um dos países em que os idosos ficam mais tempo debilitados e dependentes de terceiros (CAMARANO; KANSO; MELLO, 2004). Acrescenta-se, ainda, a finalidade de mobilizar o contexto social e o familiar para a valorização da pessoa idosa, uma vez que “parte das dificuldades das pessoas idosas está relacionada a uma cultura que as desvaloriza e limita” (BRASIL, 2006. p. 9).

Coutinho (2011) ressalta algumas competências fundamentais para a atuação do profissional de Educação Física na atenção básica, entre elas: a humanização, a integralidade das ações, a intersetorialidade. Reconhece também como competência conceitual, a necessidade de os profissionais adquirirem conhecimentos sobre as especificidades de grupos especiais para a prescrição de exercícios físicos, por exemplo, idosos, cardiopatas, pacientes em pós-reabilitação.

De modo geral e, principalmente na atenção ao idoso, o acolhimento é uma ferramenta primordial na qualificação do trabalho e na atenção integral do usuário dos serviços de saúde. O profissional de Educação Física, formado para o trabalho junto à população idosa, deve estar preparado, entre outras habilidades, para a humanização e o acolhimento, por meio do estabelecimento do vínculo e da escuta qualificada, ofertando orientações com linguagem adequada e de fácil compreensão, além de manter o contato primeiro com o idoso e não com seu acompanhante, preservando a relação de confiança e autonomia entre profissional e usuário (BRASIL, 2006).

O contexto da saúde cada vez mais exige uma abordagem integral das questões relacionadas ao processo saúde-doença-cuidado, favorecendo a interdisciplinaridade. Neste sentido, o profissional de Educação

Física com atuação na área da saúde do idoso deve buscar ampliar os saberes, neste campo de conhecimento, para construção de um trabalho interdisciplinar e coerente com os princípios do SUS e da atenção básica. De modo igualmente importante, o profissional precisa conhecer e identificar os componentes conceituais e procedimentais de sua profissão, os saberes básicos a serem socializados com as demais áreas da saúde, os conhecimentos específicos de sua profissão. Campos (1999) define esta organização como conhecimentos de campo (comuns à área da saúde) e de núcleos (específicos de cada profissão).

Podemos inferir que disciplinas específicas sobre o envelhecimento e sobre o SUS, nos currículos dos cursos de Educação Física, especialmente nos cursos de bacharelado, poderiam suprir parte da deficiência de conhecimento observada, desenvolvendo habilidades e competências para que os futuros profissionais venham a ter uma atitude positiva e de ação, quando da atuação com idosos. Ressalte-se que a formação profissional não se concretiza no documento do projeto de curso, ou seja, pela presença deste ou daquele componente curricular ou do perfil profissional traçado. A formação profissional perpassa experiências anteriores à formação, vivências do currículo, ações e intencionalidades de todos os sujeitos ali envolvidos, pois os currículos são construções históricas, políticas e intencionais (PACHECO, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população mundial está envelhecendo e este novo cenário demanda uma série de produtos, serviços

e políticas públicas. Além disso, exige adequações arquitetônicas, econômicas e sociais que deem conta de atender às especificidades deste grupo social e que visem à sua boa qualidade de vida, assegurando autonomia e independência.

Vários têm sido os programas e as políticas que estão sendo implementadas, que demandam a ampliação quantitativa e qualitativa de profissionais capacitados para atuarem junto à população idosa, inclusive na Educação Física. Trata-se de um emergente campo de trabalho, no qual ainda não estamos preparados para atuar. A pouca representatividade de cursos de Educação Física, com componentes curriculares que tratam especificamente da temática do idoso e do envelhecimento, revela que estamos intervindo sem antes consolidar a formação profissional. Eles indicam a necessidade de capacitação em outras esferas da formação que não nos cursos de graduação, dos profissionais que já estão em serviço.

Acompanhando as aproximações entre a Educação Física e o campo da saúde no decorrer dos anos, torna-se evidente que este processo encontra-se atualmente consolidado. As modificações conceituais e paradigmáticas que ocorreram na área da saúde são como espelhos para o amadurecimento da Educação Física enquanto campo profissional imerso nesta realidade. Assim, a formação em Educação Física necessita aproximar as concepções teóricas e metodológicas do movimento que tem ocorrido nesta área, oportunizando aos estudantes uma formação interdisciplinar, participativa e centrada na resolução de problemas e de prioridades elencadas pelas políticas públicas de saúde.

Esta formação deve ainda ser fortalecida pela indissociabilidade entre teoria e prática, por meio de vivências como estágio supervisionado; prática pedagógica como componente curricular (PPCC); projetos de extensão e pesquisa; atividades acadêmico-culturais complementares (AACC); projetos como o Pró-Saúde e o PET-Saúde, desenvolvidos junto aos programas e ações dos quais participa a população idosa.

Assim, defendemos a necessidade de provocar o debate dentro dos cursos de graduação em Educação Física e de aprofundar a discussão acerca da inclusão de componentes curriculares que tratem da temática específica do envelhecimento e do idoso. Não defendemos a especialização em gerontologia no curso de graduação, mas a capacitação do profissional para atuar nos mais diversos cenários, garantindo qualidade e segurança aos programas de atividade física e contribuindo para reduzir ou retardar as limitações naturais do processo de envelhecimento e, consequentemente, para melhorar a qualidade de vida, a autonomia e a independência do idoso.

REFERÊNCIAS

BORGES, L. J; SANTOS, S. F. S.; SCHERER, F. C.; BENEDETTI, T. R. B. Grupos de pesquisa sobre atividade física e envelhecimento no Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 17, n. 2, p. 114-120, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Envelhecimento e saúde da pessoa idosa. **Cadernos de Atenção Básica**, n. 19. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2010a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Diretrizes do NASF: Núcleo de Apoio à Saúde da Família. **Caderno de Atenção Básica**, n. 27. Brasília: Ministério da Saúde, 2010b. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

BUTLER, R. A revolução da longevidade. **O Correio da Unesco**, n.3, p.17-22, 1999.

CAMARANO, A. A.; KANSO, S.; MELLO, J. L. Quão além dos 60 poderão viver os idosos brasileiros? In: CAMARANO, Ana Amélia (org.). **Os novos idosos brasileiros muito além dos 60**? Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

CAMPOS, G. W. S. Equipes de referência e apoio especializado matricial: um ensaio sobre a reorganização do trabalho em saúde**. Ciência & Saúde Coletiva**, v. 4, n. 2, p. 93-403, 1999.

CAVALLI, A. S.; CAVALLI, M. O. O Brasil fica velho antes de ficar rico – o planejamento prognóstico como premissa para um envelhecimento saudável. In: CAVALLI, A. S.; AFONSO, M. R.(org.). **Trabalhando com a terceira idade: práticas interdisciplinares**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2011.

CHARRÃO, C.; ARRUDA, R. **Envelhecimento é desafio para o interior de São Paulo**. O ESTADO DE SÃO PAULO, São Paulo, 20 de fev. 2000. Caderno A. p. 17.

COUTINHO, S. S. **Competências do profissional de Educação Física na Atenção Básica à Saúde**. 2011. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice**: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

GOBBI, S.; SANTOS, S.; GOBBI, L. T. B. Diretrizes curriculares internacionais para preparação de instrutores de atividade física para idosos. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 10, n. 2, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Comunicação Social, 2012**. Disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2271>.. Acesso em: 15 maio 2013.

______. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 14 fev. 2013.

LOPES, M. A.; FARIAS, S. F.; SOUZA, E. R. **Hidroginástica e ginástica participativa na terceira idade**. Florianópolis: CEITEC, 1997.

MALTA, D. C.; CASTRO, A. M.; GOSCH, C. S.; CRUZ, D. K. A.; BRESSAN, A.; NOGUEIRA, J. D.A Política Nacional de Promoção da Saúde e a agenda da atividade física no contexto do SUS. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 18, n.1 p. 79- 86, 2009.

MALTA, D. C.; CASTRO, A. M.; CRUZ, D. K. A.A Promoção da Saúde e a agenda da atividade física no SUS. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 13, n. 1, p. 24-26, 2008.

MAZO, G. Z.; LOPES, M. A.; BENEDETTI, T. R. B. **Atividade física e o Idoso**: concepção gerontológica. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MELO, M. C.; SOUZA, A. L.; LEANDRO, E. L.; MAURICIO, H. A.; SILVA, I. D.; OLIVEIRA, J. M. O. A educação em saúde como agente promotor de qualidade de vida para o idoso. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 14, supl. 1, p. 1579-1586, 2009.

MORAES, P.; SEBASTIÃO, É.; COSTA, J. L. R.; GOBBI, S. Projeto Saúde na Praça: uma experiência de promoção da saúde em Araraquara-SP. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 15, n.4, p. 255-259, 2010.

MOTTA, L. B; CALDAS, C. P; ASSIS, M. A formação de profissionais para a atenção integral à saúde do idoso: a experiência interdisciplinar no NAI – UNATI/UERJ. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 13, n. 4, p. 1143-1151, 2008.

NERI, A. L. Qualidade de vida no adulto maduro: interpretações teóricas e evidências de pesquisa. In: NERI, A. L. (org.) **Qualidade de vida e idade madura**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999.

OKUMA, S. S. **O idoso e a atividade física**. Campinas: Papirus, 1998.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Guia global**: cidade amiga do idoso. 2008. Disponível em: <http://www.who.int/ageing/GuiaAFCPortuguese.pdf> Acesso em:. mar. 2013.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PRADO, S. D.; SAYD, J. D. A pesquisa sobre envelhecimento humano no Brasil: grupos e linhas de pesquisa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 9, n. 1, p. 57-68, 2004.

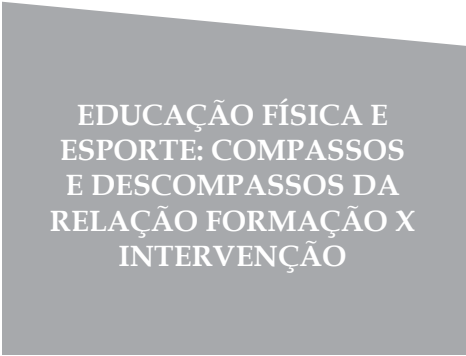
SAFONS, M. P.; PEREIRA, M. M.; COSTA, J. N. A. Novo significado do ser idoso e suas repercussões na prescrição do exercício físico. In: CAVALLI, A. S.; AFONSO, M. R. (org.). **Trabalhando com a terceira idade: práticas interdisciplinares**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2011

SANTOS, S. F. S. **Núcleo de Apoio à Saúde da Família e a atuação do profissional de Educação Física**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física)– Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SILVA, L.; MATSUDO, S.; LOPES, G. Programa comunitário de atividade física na atenção básica: a experiência do município de São Caetano do Sul, Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 16, n. 1, p. 84- 88, 2011.

SOUZA, S. C.; LOCH, M. R. Intervenção do profissional de educação física nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família em municípios do norte do Paraná. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 16, n. 1, p. 5-10, 2011.

UNITED NATIONS. Department of Economic and Social Affairs (DESA), **World Population Ageing**: 2009. New York, Dec, 2009. Disponível em: <http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/index.shtml>. Acesso em: mar. 2013.

VERAS, R. Envelhecimento populacional contemporâneo: demandas, desafios e inovações. **Revista de Saúde Pública**, v. 43, n. 3, p. 548-554, 2009.

WOLRD HEALTH ORGANIZATION. **Global Recommendations on Physical Activity for Health**. 2010. Disponível em: <http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf>.Acesso em : maio 2013.

WOLRD HEALTH ORGANIZATION. **Active ageing**: a policy framework. 2002. Disponível em: <http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/who_nmh_nph_02.8.pdf>. Acesso em: abr. 2013.

WONG, L. L. R.; CARVALHO, J. A. O rápido processo de envelhecimento populacional do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 23, n. 1, p. 5-26, 2006.

Parte 3

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE: COMPASSOS E DESCOMPASSOS DA RELAÇÃO FORMAÇÃO X INTERVENÇÃO

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERVENÇÃO NO ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO

Prof. Me. Alberto Barretto Kruschewsky
Prof. Dr. Fernando Diefenthaeler
Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo

INTRODUÇÃO

Muito tem sido debatido acerca do caminho que o profissional da área de Educação Física percorre, desde seu ingresso na universidade até posterior formação e intervenção ou atuação no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2000; PRONI, 2010; NUNES et al., 2012). Dentre os temas abordados o perfil ou identidade desse profissional e as competências necessárias para que esteja apto a atuar, de forma a atender as demandas apresentadas, independente da opção escolhida (FARIAS et al., 2012). A discussão se acentua quando o espaço de atuação é no esporte de alto rendimento.

O acesso ao esporte é garantido pela Constituição Federal, artigo 217, seção III, Organização Mundial de Saúde (BRASIL, 1988), ou seja, é dever do Estado propiciar as condições de acesso. Tal responsabilidade exige iniciativas e investimentos em políticas públicas que fomentem a prática esportiva em todas as suas formas de manifestação. Dentre outras definições, o esporte de rendimento pode ser conceituado como aquele que objetiva obtenção do melhor desempenho, representado por bons resultados coletivos e individuais (DE ROSE et al., 1999).

No Brasil, as formas de abordagem do esporte foram bem definidas em lei, inicialmente pela Lei Zico, Lei 8672/93, posteriormente revogada com regulamentação da Lei Pelé (BRASIL, 1998). A Lei Pelé manteve a separação no entendimento sobre os tipos de esporte. Segundo o artigo 3, inciso III desta lei, o desporto de rendimento é aquele "[...] praticado segundo normas gerais desta lei e regras de prática esportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do país e estas com outras nações" (BRASIL, 1998). As outras formas de manifestação são o desporto "educacional", que deve evitar a "hipercompetitividade" entre os praticantes, termo da própria lei, e promover a "participação", cujo objetivo é a integração social (BRASIL, 1998). O esporte de rendimento pode ser praticado de modo profissional e não profissional (BRASIL, 1998), a depender da existência, ou não, de contrato financeiro.

A abordagem do esporte, qualquer que seja o objetivo, deve incluir a figura do professor de Educação Física, profissional diretamente envolvido em sua prática. Entretanto, o interesse pela participação na área depende do direcionamento da formação do profissional. A partir das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004; 2002), a formação se fracionou em dois possíveis caminhos: a licenciatura, que prevê garantia de intervenção na escola, e o bacharelado, com intervenção em outras áreas (academias, clínicas esportivas, clubes de esporte e lazer, etc.).

Abordar esporte de alto rendimento e formação, no atual contexto, não é possível sem a consideração da influência dos megaeventos que aconteceram e acontecerão no Brasil entre 2014 e 2016. A escolha das

sedes foi acompanhada por todos os brasileiros com grande interesse. Sediar o maior evento futebolístico, a Copa do Mundo, e as Olimpíadas e Paraolimpíadas, eventos que congregam diversas modalidades esportivas, mexeu com a autoestima do nosso povo. Muito tem sido discutido sobre o assunto, pois imaginar-se professor de Educação Física num país que se preparava para sediar Copa do Mundo de Futebol e Olimpíada, no espaço de dois anos, significava sonhar com uma condição, no mínimo, promissora.

Partindo desses pressupostos, este capítulo se propõe discutir a formação do profissional em Educação Física voltada para o esporte de alto rendimento, apresentando a situação atual desta formação, ao mesmo tempo em que analisa a influência dos megaeventos Copa e Olimpíada nestas questões. Por fim, apresentamos perspectivas e desafios para o profissional de Educação Física que atua como treinador desportivo no contexto ora apresentado.

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERVENÇÃO NO ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO: ONDE ESTAMOS?

A partir das décadas de 1970 e 1980 houve um movimento de interessados nos cursos de Educação Física com o objetivo de atuar no esporte, ou seja, fora da escola. Foram criadas opções distintas para os interessados em se tornar técnicos desportivos ou mesmo preparadores físicos. Houve a criação dos cursos de bacharelado, além de posterior especialização para aqueles que se tornassem professores de Educação Física. A escola

deixava de ser o espaço exclusivo de atuação do então professor e passava a ser fortalecida a denominação 'profissional de Educação Física' (PRONI, 2010). Acirravam-se, também, as discussões quanto aos aspectos que regem a formação em Educação Física, com intensa polarização da dicotomia bacharelado/licenciatura.

A discussão bacharelado/licenciatura se justifica, uma vez que as instituições de ensino superior tentam 'ajustar' a formação profissional às exigências de um dinâmico e diversificado mercado de trabalho. O fator propulsor do debate são as diretrizes legais, que claramente não conseguem construir ambiente que proporcione aprendizagem adequada ao sucesso profissional. Embora uma formação única ampliada possa inicialmente parecer mais atrativa, este modelo não é consensual na prática. Os diferentes espaços e oportunidades de trabalho fazem com que algumas instituições optem por um ou outro modelo de formação, embora esta não seja a regra geral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem, inicialmente, princípios e fundamentos para o licenciado em Educação Física (BRASIL, 2002), os quais regem a formação em curso de licenciatura, de graduação plena, aplicando-se às etapas da educação básica. Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em nível superior (BRASIL, 2004) estabelecem a formação do graduado, profissional (antigo bacharel) que atuará no campo não escolar (clubes, academias, etc.) em práticas de atividades físicas. O bacharel, teoricamente, seria o profissional com formação que estaria apto a atuar no esporte de alto rendimento.

Não vamos estabelecer aqui mais um campo para o debate licenciatura/bacharelado, pois não é este o objetivo. Mendes e Prudente (2011), por exemplo, consideram que as instituições de ensino superior (IES) que oferecem a formação em Educação Física optaram por uma estrutura curricular ampla, sem a definição clara entre licenciatura ou bacharelado (graduação), ou seja, sem mudanças importantes nos currículos. Além disso, embora o indivíduo que cursou bacharelado esteja, pela legislação, apto a atuar no contexto não escolar, poucas IES optaram exclusivamente por este curso. Tal fato se deve a potenciais restrições na intervenção profissional futura, quando comparadas às do licenciado generalista, uma vez que, por lei, apenas o graduado (bacharel) teria o impedimento de atuar na escola. Além disso, a Lei nº 9696 (BRASIL, 1998), em seu artigo 2º, inciso I, exige, para atuação do profissional de Educação Física, no mercado de trabalho, apenas a inscrição nos Conselhos Regionais de Educação Física (CREF) e a posse do diploma obtido em curso superior.

Quando se trata de esporte de rendimento, a intervenção profissional deve se orientar por métodos que visem otimizar ou aperfeiçoar as habilidades a serem implementadas durante a prática das diferentes modalidades esportivas. Para se referir ao conjunto de metodologias a serem utilizadas pelo profissional para o aperfeiçoamento de tais habilidades, o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) (2002) adotou a nomenclatura “treinamento desportivo” (BRASIL, 2002), no qual a intervenção do profissional visa, segundo o CONFEF (2002, p. 6),

> [...] identificar, diagnosticar, planejar, organizar, dirigir, supervisionar, executar, programar, ministrar, prescrever, desenvolver, coordenar, orientar, avaliar e aplicar métodos e técnicas de aprendizagem, aperfeiçoamento, orientação e treinamento técnico e tático, de modalidades desportivas, na área formal e não formal.

O esporte de rendimento é praticado em diversas esferas. Meira et al. (2012) definem que devem ser considerados os âmbitos municipal e estadual, nos quais a organização, a implementação e o controle ocorrem orientados por clubes ou entidades esportivas, ligas, associações e federações. Os mesmos autores consideram que, nos âmbitos nacional e internacional, a organização e promoção do esporte de rendimento acontecem por meio de iniciativas de treinamento de seleções nacionais, geralmente propostas, respectivamente, por comitês olímpicos nacionais, confederações e por comitês olímpicos e federações internacionais. Obviamente que, em qualquer caso, o profissional responsável pela intervenção deveria ser originário da Educação Física, mas surgem questionamentos e dúvidas quanto à adequação deste profissional à atual demanda.

Neste sentido, questiona-se: será que, após sua formação inicial, o profissional de Educação Física está preparado para atuar com o esporte de rendimento? Para Farias et al. (2012) percebe-se, na literatura, grande complexidade quanto à formação profissional, não havendo como determinar que tipo de conhecimento e destrezas são necessários para o sucesso profissional,

pois isto depende da demanda de cada atividade. A vivência prática, no período da formação inicial, influenciará quanto o profissional se aproximará do esporte de rendimento, atuando como treinador. Segundo alguns autores, os candidatos a professores aprendem, por observação, em suas vivências, incluídas aquelas com alunos de Educação Física ou praticantes em clubes desportivos (LAWSON, 1990). Alguns treinadores têm relatado o acúmulo de experiências desde quando eram atletas até a atual posição que ocupam (WRIGHT et al., 2007).

Onde estaria, porém, o profissional de Educação Física, no atual contexto? Inicialmente, é importante contextualizar as ocupações ou nichos de atuação. Uma pesquisa nacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2007) dividiu o mercado em dois segmentos: um constituído pelos empregos oferecidos no sistema de ensino, público ou privado, e outro estruturado pelas vagas de mercado, distribuídas em clubes esportivos, prefeituras, academias, clubes sociais etc. Na citada pesquisa, 45% dos profissionais aparecem atuando na escola; os técnicos esportivos representam 52%, ou 126 mil indivíduos, os árbitros somam 3%, essenciais no esporte institucionalizado. Os dados são de 2007, ano em que houve um incremento na possibilidade de o Brasil sediar as Olimpíadas, e, com certeza, sob a influência dos Jogos Panamericanos realizados no Rio de Janeiro.

Embora haja equilíbrio na divisão por segmento, nota-se uma tendência em direção à área esportiva, talvez decorrente da movimentação em investimentos, mídia e tudo o que cerca a preparação para os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro. Cabe-nos então analisar

até que ponto estes megaeventos, no caso os que ocorreram em 2014 e ocorrerão 2016, podem influenciar a formação dos profissionais em Educação Física.

A DÉCADA DOS MEGAEVENTOS ESPORTIVOS E A FORMAÇÃO DE TREINADORES

O Brasil tem recebido e continuará sediando, em breve, os maiores eventos ou megaeventos esportivos do mundo. Em nosso país, a iniciativa esportiva parte do Ministério dos Esportes (ME), que rege a promoção do esporte de rendimento juntamente com as confederações brasileiras de cada modalidade. Em se tratando de Olimpíadas, o Comitê Olímpico Brasileiro (COB) promove o esporte e, para tanto, conta, em sua estrutura, com algumas secretarias (Secretaria Nacional Executiva, de Esporte Educacional, de Esporte e Lazer, de Esporte de Alto Rendimento e Assessoria Especial de Futebol). Entretanto, também o profissional de Educação Física ou treinador desportivo é o pilar de execução de qualquer política pública voltada para o esporte de rendimento. Ele atua não apenas na prescrição do treinamento, mas igualmente nos diagnósticos das necessidades, a partir de dados levantados e do controle de resultados, seja na área formal ou não formal.

Não há como negar que a tomada de decisões dos órgãos que comandam nosso esporte é influenciada pela realização de eventos de grande porte. O ME tem desenvolvido projetos para as diversas áreas esportivas, em especial para a do ‘alto rendimento’, como o Plano Brasil Medalhas; o Programa Bolsa Atleta que, em 2011, já tinha 609 atletas contemplados; o Calendário Esportivo Nacional, gerenciando datas de competições em

um único documento; os Jogos Escolares Brasileiros ou Olimpíada Escolar; a Rede Cenesp; as Olimpíadas Rio 2016, evento clímax de todo o planejamento.

O Projeto "Segundo Tempo" é classificado pelo Ministério do Esporte como esporte-educação e inclusão social (BRASIL, 2013). Sua meta inicial é beneficiar três milhões de jovens ao ano, em todo o Brasil, um milhão apenas no Rio de Janeiro. Objetiva também criar ambiente mais estimulante à prática esportiva e mercado de trabalho para os profissionais formados. Existem ainda programas de outros Ministérios, como o "Mais Educação", já colocado em prática pelo Ministério da Educação, com o objetivo de otimizar a infraestrutura esportiva na rede pública de ensino, aumentando as opções de prática esportiva para os estudantes.

Devido à grande expectativa criada, os citados programas do Ministério do Esporte (BRASIL 2013) vêm sendo alvo de investimentos e mudanças para que possam alcançar a excelência a que se propõem. Isso aquece o mercado para o profissional de Educação Física. No projeto "Segundo Tempo", por exemplo, existem as funções de coordenador geral pedagógico, coordenador setorial e coordenador de núcleo, que devem ser preenchidas por profissionais de nível superior em Educação Física, variando seus salários entre 900 e 2.400 reais, com carga horária de 20 e 40 semanais. O mesmo projeto inclui a função de monitor de atividade esportiva para estudantes que estiverem cursando Educação Física, preferencialmente, já na segunda metade do curso (BRASIL, 2013).

Foi criada, também, como iniciativa voltada ao alto rendimento do Ministério do Esporte, a Rede Cenesp (BRASIL, 2013, p. 1) que

> [...] é composta por centros de desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica na área do esporte, treinamento e aperfeiçoamento de atletas. Formada pelas estruturas físicas e administrativas, recursos humanos e materiais existentes nas Instituições de Ensino Superior, os Centros de Excelência Esportiva têm como objetivo detectar, selecionar e desenvolver talentos esportivos, especialmente nas modalidades olímpicas e paraolímpicas

A Rede Cenesp inclui centros e núcleos de excelência esportiva para talentos esportivos em modalidades olímpicas e paraolímpicas. Dentre os recursos humanos a serem absorvidos pelos centros, estão três doutores e dois mestres com atuação na área do treinamento desportivo. Os núcleos de excelência exigem um doutor e dois mestres, na mesma área (BRASIL, 2013).

Recentemente, agora em 2015, foi lançado o último edital do Bolsa-Atleta Pódio antes dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos Brasil 2016. Neste Edital, estar entre os 20 primeiros do mundo em rankings internacionais aparece como o primeiro dos critérios para receber o apoio. Os megaeventos estão, portanto, cumprindo seu papel, embora não tenham sido devidamente planejados. Conforme debatido por Mascarenhas (2012), o caminho para construir a candidatura brasileira à sede dos Jogos Olímpicos não se pautou nas Conferências Nacionais do Esporte realizadas em 2004 e 2006, nem mesmo na Política Nacional do Esporte (BRASIL, 2005). A vivência dos Jogos Panamericanos do Rio (2007) e a

febre esportiva experimentada no período que se seguiu deflagraram a tomada do caminho em direção à candidatura olímpica.

A proximidade dos eventos acirrou o debate sobre a participação dos profissionais de Educação Física no processo de estruturação dos megaeventos. O viés desta participação acontece dentro e fora da escola. Ocorre dentro dela porque o modelo teórico esperado para um bom rendimento esportivo, nos Jogos Olímpicos, é antigo, o da 'pirâmide esportiva', com o desporto escolar como instrumento, modelo que Bracht e Almeida (2003) consideram subordinar "[...] mais uma vez, o desporto escolar, àquilo que é de interesse do esporte de rendimento [...]" (p. 94).

A preocupação com o rendimento nos 'Jogos' se acentuou com a percepção de um rendimento inexpressivo em edições anteriores. Obviamente, deve-se considerar a subjetividade desta análise, nem sempre baseada em critérios coerentes. Entretanto, alguns trabalhos se propõem a mensurar o rendimento nesses eventos. Silva Filho *et al*. (2012) propuseram uma "curva de desempenho" do Brasil, nos Jogos Olímpicos de Verão da Era Moderna, no período de 1920 a 2008. Segundo os autores, a curva seria obtida por meio do cálculo do índice relativo de desempenho (IRD). O avanço é a quantificação por um índice que leve em conta algo além da simples contagem das medalhas.

A expectativa pelo desempenho brasileiro, em 2016, coloca em evidência o profissional de Educação Física que atua como treinador esportivo, o que é um desafio, tamanha a complexidade dos aspectos envolvidos na formação de atletas. Como dizer, por exemplo, se

os resultados de determinado jovem, lá na base, ou no período escolar, o credenciam a um caminho de sucesso no esporte? Cafruni *et al*. (2006) propõem um modelo para caracterização dos resultados, nas etapas de formação, pautado nos esportes ginástica olímpica e artística, natação, tênis, voleibol e futsal. No entanto, de acordo com os autores, os mesmos critérios podem ser adotados para outras modalidades. Pelo modelo, um atleta da categoria infantil, sexto colocado no campeonato brasileiro, é promessa, enquanto para atingir o mesmo nível, no voleibol, o jovem deve frequentar equipes que atingiram o terceiro lugar em campeonatos estaduais e ter convocações para seleções estaduais e nacionais. Este ainda não é o modelo definitivo, mas é um começo.

A percepção da complexidade das exigências na formação do treinador para o esporte de alto rendimento indica maior cuidado na formação de profissionais aptos para atuar nas diversas áreas, que incluem desde a prescrição de treinamento para atletas em escolas e clubes até atividades burocráticas, organizacionais ou de promoção de eventos esportivos. O caminho do treinador, segundo Young *et al*. (2009), depende de anos de prática, horas de interação com atletas, trabalho com outros treinadores e cursos de pós-graduação.

Devido à preocupação com a formação profissional, o governo federal trabalha na capacitação de recursos humanos. Segundo Meira *et al*. (2012), entre 2009 e 2010, o COB, em conjunto com o Comitê Olímpico Internacional (COI), vem promovendo cursos para a área, como, por exemplo, o "Curso Avançado de Gestão Esportiva" para profissionais das confederações brasileiras de esportes olímpicos e a capacitação em gestão de recursos humanos, financeiros e para organização

de grandes eventos. Os concluintes receberam certificado de "Gestor Avançado de Esporte do COI". O COB também promoveu o curso "Fundamentos da Administração Esportiva", voltado para integrantes do próprio COB e do Comitê Paraolímpico Brasileiro (CPB). Os mesmos autores afirmam que foi realizado convênio do COB com o exército brasileiro para promoção de cursos e seminários de especialização em diversas áreas, incluindo o treinamento esportivo.

Trata-se de um importante legado. Não haveria outra maneira de os profissionais da Educação Física terem acelerada exposição ao conhecimento não fossem os megaeventos. A programação esportiva intensa trouxe oportunidades de ampliação de sua formação inicial. Entretanto, a complexidade que se apresenta exige conhecimento de conteúdos cuja sistematização é diferente daquela necessária para atuar na escola. Por isso, aqueles que foram atletas levam vantagem. Passar do nível escolar ao regional, nacional e internacional exige vivências anteriores, ou seja, o fato de terem sido atletas de alto nível facilita a progressão.

Não há, portanto, como negar a turbulência positiva causada pelos megaeventos. Ela foi de tamanha intensidade que Mascarenhas (2012) a tratou como "alerta de tsunami"! Recentemente, foram criados programas para capacitação de voluntários que irão atuar diretamente na organização dos eventos e das competições. Embora sejam aceitos quaisquer tipos de voluntários, com qualquer formação, muitos são estudantes de Educação Física e até professores já graduados que participam de tais eventos para estarem próximos dos acontecimentos.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE TREINADORES ESPORTIVOS

O alvoroço gerado pelos grandes eventos se justifica por diferentes aspectos. A previsão de Santos e Souza (2012) aponta para a geração de cerca de 3,63 milhões de novos empregos por ano, no ciclo econômico que compreende a Copa do Mundo de Futebol e as Olimpíadas. Contudo, se a perspectiva econômica é interessante, existem desafios muito claros, principalmente no que diz respeito à formação e à atuação dos treinadores esportivos. Segundo Cushion *et al.* (2006), apesar do reconhecimento do treinador e de existirem pesquisas sobre sua atuação, não se percebe uma base conceitual clara, o que não facilita a visão concreta dos princípios e conceitos que devem estar presentes na prática dessa atividade.

A agitação e a preocupação se justificam, pois o foco internacional esportivo está voltado a terras brasileiras e não existe a certeza de que os treinadores esportivos estejam preparados. Existe uma lacuna com relação a pesquisas que possam se aprofundar sobre o assunto (JONES et al., 2002). Faz-se necessária, portanto, a criação de situações que possam colaborar para uma formação mais consistente, a exemplo de vivências no treinamento desportivo, não apenas na escola, mas também em clubes, competições locais e grandes eventos. Longe de focar em apenas uma dimensão, é preciso possibilitar um aprendizado ampliado (WRIGHT et al., 2007), que deve transcender o conhecimento curricular. Obviamente, o momento é importante para os que pretendem se tornar treinadores esportivos, mas este profissional precisa estar atendo às possibilidades e a seu verdadeiro papel neste processo.

Dentro das possibilidades, independente da formação, o profissional deve estar atualizado quanto às inovações tecnológicas que vêm impulsionando o setor esportivo, seja na água (GAYDA et al., 2010) ou nas quadras (DA SILVA et al., 2011), ou mesmo na simples utilização de novos equipamentos, os quais, de forma abrangente, se constituem em importantes ferramentas de monitoramento do rendimento (SCHONFELDER et al., 2011).

Estar familiarizado com os avanços é parte imprescindível do processo. Nesta perspectiva, o profissional necessita estar pronto para atender a demanda, quando convocado. Tanto na revelação de talentos, e isso inclui o espaço escolar e os clubes esportivos, como na especialização atlética, a qualidade deve estar presente. Para tanto, é preciso vivenciar tudo o que as IES oferecem, além do conhecimento explícito em horas-aula (pesquisa em laboratório, projetos de extensão), e participar do maior número possível de atividades extracurriculares que incluam aspectos relativos à administração e organização esportiva, ao treinamento desportivo etc.

As IES, responsáveis diretas pela formação inicial e pela determinação do perfil do profissional de Educação Física, têm função importante no estabelecimento de condições que o deixem pronto para aproveitar as possibilidades que aparecerem. Em sua autonomia, as IES precisam estar atentas ao contexto e às possibilidades apresentadas. Segundo Nunes et al. (2012, p. 289),

> é necessário, nesse momento, recontextualizar a formação do profissional de Educação Física, construindo e elaborando modos não

> escolares para planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de exercícios físicos/atividades físicas, esportivas e de lazer, para intervir na sociedade.

É necessário, portanto, que as IES propiciem condições de acesso amplo ao conhecimento, e que, mesmo com a fragmentação do curso, não deixem de oferecer os conhecimentos que o atual contexto exige. Nunes et al. (2012) ressaltam que devem ser criados instrumentos que estimulem o desenvolvimento profissional continuado ou a formação continuada, preparando o profissional para mudanças e inovações. Os profissionais devem ser estimulados ao empreendedorismo, com investimento na formação continuada, ou seja, cabe aos programas de pós-graduação em Educação Física a missão de polir ou ajustar a formação inicial (NUNES et al., 2012), embora os resultados não aconteçam a curto prazo. Entretanto, existem autores que consideram, já há algum tempo, a necessidade de remodelação geral.

> [...] é inevitável o entendimento de que a Educação Física se transforme em uma profissão liberal, pois a mesma já está atuando, em muitos casos, como tal. A escola é apenas uma dentre muitas das opções que tem, hoje, o profissional de Educação Física, para atuar (OLIVEIRA, 2000. p. 49).

Qual o verdadeiro papel do profissional de Educação Física nos próximos anos? Inicialmente, em um

ambiente de promoção e produção de conhecimento, não se pode prescindir do papel de pesquisador da área da Educação Física. Neste setor, sua atuação deve se realizar de forma a estimular e produzir reflexões, proporcionando aos agentes envolvidos o ambiente necessário à leitura crítica, por exemplo, de tudo o que pode acontecer no Brasil na esfera esportiva. Nesta leitura crítica, corroborando Mascarenhas (2012, p. 62), este profissional deve

> [...] problematizar não só o seu impacto ou relações com a escola, mas também com as práticas corporais e a saúde, o meio ambiente, a comunicação e a mídia, o corpo e a cultura, a formação profissional, os movimentos sociais, as políticas públicas, a inclusão e a diferença, o próprio desempenho e treinamento etc.

O profissional de nível superior, que atua nas IES, precisa também estar próximo das iniciativas do Ministério do Esporte, participando e acompanhando ativamente investimentos e programas no setor esportivo. Os professores das IES também devem trabalhar para que estas construam o ambiente necessário à formação ampliada. Entretanto, como o quadro não permite modificação a curto prazo, principalmente no esporte de alto rendimento, é importante reiterar a necessidade da formação continuada de qualidade. Esta possibilidade deve estar acessível àqueles que se identificam com a função de treinador. Segundo alguns autores (WRIGHT et al., 2007; YOUNG et al., 2009), o caminho de sucesso nesta direção implica a vivência de múltiplas experiências no esporte, coroada por um curso de pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do profissional de Educação Física não apresenta, até o momento, características que nos permitam estar tranquilos quanto ao desenvolvimento satisfatório do esporte de rendimento no Brasil. Com a expectativa dos megaeventos, algumas mudanças que só ocorreriam em muitos anos começam a ser antecipadas, mas nenhuma delas se propõe a resolver o problema em curto ou médio prazo. Contudo, o governo brasileiro se mobiliza e alguns avanços vêm sendo constatados.

Algumas das iniciativas dos governos federal, estaduais e municipais já existiam antes de o Brasil se tornar sede da Copa do Mundo de Futebol, em 2014, da Olimpíada e da Paraolimpíada, em 2016. Assim, programas já existentes foram 'revigorados' e outros foram criados como parte do esforço para atender a expectativa esportiva que se forma no país sede. O mercado para o profissional de Educação Física se ampliou e, mesmo sem mudanças efetivas na formação profissional, este vem sendo influenciado visando ao treinador desportivo, que atua no esporte de alto rendimento.

Embora a demanda seja clara e intensa, não se pode esperar grandes modificações. É preciso que as instituições que constroem os campos para atuação dos profissionais de Educação Física e mesmo aquelas que contribuem diretamente para sua formação estejam atentas e engajadas no esforço de fazer da Copa do Mundo de 2014, da Olimpíada e da Paraolimpíada de 2016 eventos que entrem para a história, não apenas devido a seu sucesso, mas como alavanca de crescimento do país e de um ambiente propício ao desenvolvimento

dos profissionais da área, legado que realmente importa. Nesse contexto, destaca-se a importância da formação continuada dos profissionais envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 24, n. 3, p. 87-101, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

______. Lei.° 9615, de 24 de março de 1998. a.Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.Brasília, DF, 1998.

______. Lei n.° 9696, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Presidência da República, Casa Civil**, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília,DF, 1998.

______. Ministério da Educação. Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 1, de 18/02/2002 e Resolução CNE/CP 2 de 19/02/2002**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: MEC, 2002.

______. CNE/CES, n. 7, de 31 de março de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em nível suprior de graduação plena.** Brasília, DF: MEC, 2004.

______. Política Nacional do Esporte. Ministério do Esporte. **Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.te. Brasília, DF: ME, p 1-24, 2005.

______. Diretrizes do Programa Segundo Tempo. **Site do Ministério do Esporte**. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2013.

CAFRUNI, C.; MARQUES, A.; GAYA, A. Análise da carreira desportiva de atletas das regiões Sul e Sudeste do Brasil. Estudo dos resultados desportivos nas etapas de formação. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto,** v. 6, n.1, p. 55-64, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFEF). Resolução Confef n.º 046, de 19 de março de2002, que dispõe sobre a intervenção do profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Brasil, 2012.

CUSHION, C.J.; ARMOUR, K. M.; JONES, R. L. Locating the coaching process in practice: models 'for' and 'of' coaching. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 11, n. 1, p.83-99, 2006.

DA SILVA, J. A.; GUGLIELMO, L. G. A.; CARMINATTI, L. J.; OLIVEIRA, F. R.; DITTRISCH, N.; PATON, C.D. Validity And reliability of a new field test (Carminatti's test) for soccer players compared with laboratory-based measures. **Journal of Sports Sciences**, v. 29, n. 15, p.1621-1628, 2011.

DE ROSE, D. J.; DESCHAMPS, S.; KORSAKAS, P. Situações causadoras de "stress" no basquetebol de alto rendimento: fatores competitivos**. Revista Paulista de Educação Física**, v. 13, n. 2, p. 217-29, 1999.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A.; BATISTA, P. M. Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Revista Motriz**, v. 18 n. 4, p. 656-666, 2012.

GAYDA, M..; BOSQUET, L.; JUNEAU, M.; GUIRAUD, T.; LAMBERT, J.; NIGAM, A. Comparison of gas exchange data using the Aquatrainer system and the facemask with Cosmed K4b2 during exercise in healthy subjects. **European Journal of Applied Physiology**, v.109, n. 02, p. 191-199, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. v.28

JONES, R. L.; ARMOUR, K. M.; POTRAC, P. Understanding the Coaching Process: A Framework for Social Analysis. **QUEST**, v. 54, n. 1, p. 34-48, 2002.

LAWSON, H. A. Sport pedagogy research: from information-gathering to useful knowledge. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 10, p. 1-20, 1990.

MASCARENHAS, F. Megaeventos esportivos e Educação Física: alerta de tsunami. **Revista Movimento**, v.18, n.1, p.39-67, 2012.

MEIRA, T. B.; BASTOS, F. C.; BOHME, M. T. S. Análise da estrutura organizacional do esporte de rendimento no Brasil: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 2, p. 251-262, 2012.

MENDES, C. L.; PRUDENTE, P. L. G. Licenciatura x Bacharelado: o currículo da Educação Física como uma arena de luta. **Impulso**, v. 21, n. 51, p. 97-108, 2011.

NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O (org.)**. Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção.** Florianópolis: Ed. Da Udesc, 2012. v.2. (Coleção Temas em Movimento)

NUNES, M. P.; VOTRE, S. J.; SANTOS, W. O profissional em educação física no Brasil: Desafios e perspectivas no mundo do trabalho. **Revista Motriz**, v. 18, n. 2, p. 280-290, 2012.

OLIVEIRA, A. A. B. Mercado de trabalho em Educação Física e a formação profissional: breves reflexões. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 8, n. 4, p .45-50, 2000.

PRONI, M.W. Universidade, profissão, Educação Física e o mercado de trabalho. **Revista Motriz**, v. 16.n. 3, p. 788-798, 2010.

SANTOS, R. A.; SOUZA, N. S. Copa do Mundo e Olimpíadas no Brasil: perspectivas de crescimento e desenvolvimento do turismo brasileiro. **Revista Científica Eletrônica de Turismo**, v. 9, n. 16, p. 1-15, 2012.

SCHONFELDER, M.; HINTERSEHER, G.; PETER, P.; SPITZENPFEIL, P. Scientific comparison of different online heart rate monitoring system. **International Journal of Telemedicine and Applications**, v. 2011, p.1-6, 2011.

SILVA FILHO, A. J.; CHISPINO, A.; FERNANDES, J. L. Como a física pode contribuir para melhorar o desempenho de atletas brasileiros nos XXXI Jogos Olímpicos de Verão de 2016**. Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 34, n. 1, p. 2306-2321, 2012.

WRIGHT, T.; TRUDEL, P.; CULVER, D. Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches**. Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 12, n. 2, p. 127-144, 2007.

YOUNG, B. W.; JEMCZYK, K.; BROPHY, K.; CÔTÉ, J. Discriminating Skilled Coaching Groups: Quantitative Examination of Developmental Experiences and Activities**. International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 4, n. 3, p. 397-414, 2009.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM NA INICIAÇÃO ESPORTIVA

Prof. Me. Marcos Rodrigo Trindade Pinheiro Menuchi
Prof.ª Dr.ª Larissa Rafaela Galatti
Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

INTRODUÇÃO

A Educação Física brasileira tem passado, ao longo de sua história, por diversas transformações no campo teórico e no prático, que refletiam-se em mudanças paradigmáticas nos cursos de formação inicial e nos diversos campos de atuação profissional (BARBOSA-RINALDI, 2008). O campo de formação esportiva, em cuja base está inserida a iniciação esportiva, talvez tenha passado por uma das maiores transformações, principalmente em função das contribuições das áreas da aprendizagem motora e da pedagogia do esporte, evidenciando como se aprende e, por consequência, como estimular a aprendizagem.

Apesar dos importantes avanços teóricos, ainda se observa que as metodologias e ações pedagógicas utilizadas no ensino do esporte são, muitas vezes, pautadas em abordagens tradicionais, principalmente quanto à participação dos aprendizes nas aulas de Educação Física escolar e nas sessões de escolinhas de iniciação esportiva. Os aprendizes que possuem determinado grau de habilidade e domínio da técnica esportiva

acabam sendo mais participativos e valorizados quando comparados aos que possuem dificuldades, tanto nos ambientes de educação formal como nos não formais.

Isso se deve ao fato de que, no trato pedagógico tradicional com o esporte, o rendimento físico-esportivo e a técnica de execução dos movimentos são considerados, desde a iniciação esportiva, atributos primordiais. Tal perspectiva de formação esportiva tende a ser problemática, uma vez que muitos jovens, com o passar do tempo, acabam se desinteressando do esporte, e as competências desenvolvidas podem ser restringidas às motoras e técnicas, sendo negligenciada a demanda tática das diferentes modalidades, além dos aspectos socioafetivos e histórico-culturais que enriquecem o convívio com o esporte (GRECO; BENDA, 1998; PAES; BALBINO, 2005; MACHADO et al., 2011; PAES; GALATTI, 2013).

Pesquisas demonstram que o insucesso nas atividades físicas favorece o desinteresse em atividades esportivas (MCKIDDIE; MAYNARD, 1997; BIBIK, 1999; BERLEZE, VIEIRA; KREBS, 2002; HENRIQUE; JANUÁRIO, 2005). Este não engajamento ocorre, muitas vezes, pelo receio de constrangimentos e ridicularização de seus pares, principalmente quando relacionado às dificuldades motoras e/ou à baixa percepção de competência ou autoeficiência com relação às suas capacidades físicas, as quais são valorizadas, de maneira exacerbada, pela pedagogia tradicional.

Assim, torna-se fundamental os treinadores e professores avançarem para a compreensão e o direcionamento de suas práticas pedagógicas, visando a uma formação esportiva que respeite e atenda às características dos aprendizes e valorize o conjunto de experiências

particulares, a criatividade e o repertório que o aprendiz traz consigo ao longo do desenvolvimento. Para tal direcionamento, a adoção de princípios teóricos que sustentem pressupostos metodológicos e procedimentos pedagógicos, ofertando ao grupo de aprendizes processos didático-pedagógicos adequados, caracteriza-se como o primeiro passo para a iniciação esportiva de qualidade e a formação esportiva de longo prazo.

A literatura em Educação Física tem fornecido importantes contribuições sobre a estruturação da prática e da oferta de oportunidades de aprendizagem. Destacam-se os conhecimentos das áreas de aprendizagem e desenvolvimento humano, cujas obras, consideradas referências obrigatórias nos cursos de formação inicial em Educação Física, influenciam reflexões e discussões sobre o ensino do esporte (MAGILL, 1984; TANI et al., 1988; SCHMIDT, 1991; HAYWOOD; GETCHELL, 2004; GALLAHUE; OZMUN, 2005 entre outros). Dentre os principais avanços, ressalta-se o desenvolvimento de princípios para a organização e a estruturação de ambientes favoráveis à aprendizagem, contribuindo para o planejamento e a organização da prática pedagógica.

Outra área que merece destaque e que vem ganhando espaço, nos cursos de formação inicial em Educação Física, é a pedagogia do esporte, preocupada em compreender o fenômeno esportivo por meios pedagógicos e educacionais, fomentando processos de organização, sistematização, aplicação e avaliação de procedimentos pedagógicos em todas as etapas de formação esportiva (PAES; BALBINO, 2005; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; GALATTI, 2010; GALATTI et al., 2012).

Com base nos recentes avanços observados nestas áreas, o presente capítulo reúne elementos teóricos

apoiados nas áreas supracitadas, em interlocução com ideias da psicologia ecológica e dos sistemas dinâmicos, a fim de fundamentar uma pedagogia inovadora, que possa servir como base de sustentação teórica para a organização de um ambiente de aprendizagem funcional e eficiente para a iniciação esportiva. O termo pedagogia inovadora não tem aqui o sentido de inusitado, ou seja, de algo novo e inesperado. Na verdade, os conceitos e as orientações discutidos neste capítulo já estão presentes, há algum tempo, na literatura. O termo inovação é associado à necessidade de modificação do que está em exercício ou da forma de realizá-lo, considerando que as práticas observadas no dia a dia não são capazes de responder adequadamente às necessidades do jovem esportista no contexto do esporte contemporâneo. Portanto, a inovação pedagógica traz a ideia de fundamentar, organizar e aplicar, de maneira nova, a prática educacional na iniciação esportiva.

O objetivo deste capítulo é, pois, apresentar alguns princípios dos sistemas dinâmicos e ecológicos e discutir a necessidade de transformação da prática pedagógica na iniciação esportiva.

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E OS SISTEMAS DINÂMICOS E ECOLÓGICOS DE APRENDIZAGEM: ONDE ESTAMOS?

Ao iniciar um diálogo entre a formação em Educação Física e alguns elementos constituintes da teoria dos sistemas dinâmicos e ecológicos, parte-se da compreensão de que a formação profissional é um processo contínuo, que se inicia na graduação (formação inicial) e perpassa toda a atuação profissional ao longo da vida.

A formação inicial necessita, portanto, responsabilizar-se pelo desenvolvimento da capacidade de identificar e superar problemas na organização do trabalho pedagógico. Diante desta responsabilidade, se questiona se o futuro profissional da Educação Física está adquirindo uma fundamentação suficiente para sustentar o processo de intervenção pedagógica. Além disso, indaga-se como as diferentes disciplinas do curso abordam e fundamentam o esporte para atender tais capacidades.

Os estudos sobre o esporte, segundo Rufino e Darido (2011), têm ultrapassado os 'muros' das ciências biológicas, como a fisiologia e a medicina esportiva, enfatizando o esporte como um fenômeno plural e abrangente nos mais diversos campos, assim, áreas como a pedagogia, a engenharia, a medicina, a fisiologia, a psicologia, a tecnologia e a sociologia vêm abordando o esporte como objeto de estudo (PAES, 2006; GALATTI, 2010).

Com relação ao campo pedagógico, a pedagogia do esporte apresenta-se como uma das disciplinas das ciências do esporte que vem investindo em estudos referentes à organização, sistematização, aplicação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem do esporte (PAES, 2006; PAES; GALATTI, 2013). Embora o número de publicações tenha aumentado significativamente nos últimos anos, percebe-se a necessidade de maior número de investigações, principalmente no âmbito nacional (RUFINO; DARIDO, 2011). Talvez uma das principais carências na literatura e, consequentemente, uma das lacunas na formação inicial seja, conforme Ramos, Graça e Nascimento (2006), a preocupação com a produção de conhecimentos que forneçam subsídios teórico-metodológicos para melhorar a qualidade da intervenção profissional.

Visando apresentar as principais abordagens teórico-metodológicas em pedagogia do esporte que vêm influenciando a formação inicial brasileira em Educação Física, Reverdito, Scaglia e Paes (2009) mostraram que as abordagens vigentes apresentam encontros e/ou desencontros teóricos e práticos, mas são consensuais em relação à ruptura ideológica e paradigmática com modelos reducionistas e tradicionais. Apesar das diferenças existentes nas abordagens, os autores destacam a preocupação em: transcender a simples repetição de movimentos; assegurar a autonomia do sujeito; valorizar o repertório que o aprendiz traz consigo; valorizar os princípios operacionais, integrando as especificidades técnicas por meio de formas jogadas, estruturas funcionais, condicionadas e situacionais.

As abordagens vigentes, de maneira geral e abrangente, visam ao sujeito que joga, dotado de características particulares e com conhecimentos prévios importantes para produzir, transformar e resolver problemas em diferentes ambientes. Talvez a maior mudança em relação às abordagens tradicionais esteja relacionada ao contexto de ação, no sentido de evitar a mera repetição de movimentos e priorizar a busca de respostas motoras diante das inúmeras situações vivenciadas. Além disso, as recentes abordagens consideram que a aprendizagem é significativa apenas quando as relações funcionais, presentes no contexto de ação, são consideradas. Da mesma forma, aqueles modelos de ensino que tentam simular situações de jogo a partir de modos parciais e simplificados de reprodução de técnicas – em especial na ausência de adversários – não favorecem o surgimento de jogadores adaptáveis, inteligentes e criativos.

Nesta linha de raciocínio, a abordagem dos sistemas dinâmicos e ecológicos fornece alguns princípios importantes para a compreensão, fundamentação e organização do ambiente de aprendizagem. Nos últimos anos, um número crescente de pesquisas vem fornecendo evidências de que a aprendizagem de esportes coletivos, baseada em estruturas funcionais do jogo, apresenta características de sistemas dinâmicos, complexos e auto-organizados (ARAÚJO et al., 2004; DAVIDS; CHOW; SHUTTLEWORTH, 2005; CHOW et al., 2006 e 2011; DAVIDS; BUTTON; BENNETT, 2008; RENSHAW et al., 2009; 2010; BRYMER; RENSHAW, 2010). Novas explicações podem, pois, ser refletidas e discutidas.

Alguns conceitos e princípios são apresentados no próximo tópico, a fim de fundamentar a denominada "abordagem das restrições". Embora possam ser observados encontros e/ou desencontros em relação às estratégias e implicações para a prática pedagógica de abordagens já descritas na literatura consultada, a preocupação é evidenciar as aproximações com tais abordagens para possibilitar o enriquecimento do que já está sendo tratado nos cursos de Educação Física, fomentando novas discussões e propostas teóricas e práticas sobre iniciação esportiva.

PRINCÍPIOS DOS SISTEMAS DINÂMICOS E ECOLÓGICOS NA INICIAÇÃO ESPORTIVA: EM BUSCA DE UMA ABORDAGEM DAS RESTRIÇÕES

O conceito de 'restrições' tem sido definido como os limites que moldam o comportamento na busca de estados estáveis de organização (NEWELL, 1986).

O autor define três categorias distintas para providenciar o entendimento coerente sobre como a aquisição de comportamentos motores emerge: a interação entre o organismo, o ambiente e a tarefa.

As 'restrições do organismo'referem-se às características estruturais e funcionais dos estudantes ou atletas e incluem fatores relacionados aos domínios físicos, fisiológicos, cognitivos e emocionais. Em outras palavras, envolve a morfologia dos indivíduos, o nível de aptidão, as habilidades técnicas e psicológicas, os fatores de ansiedade e motivação. Estes fatores pessoais possuem significante papel no desempenho do indivíduo. Por exemplo, jogadores de basquete mais altos são mais propensos a buscar pontos em rebotes e enterradas. Os jogadores de estatura mais baixa podem optar por arremessos de diferentes distâncias. As diferenças de estatura (restrição do organismo) ilustram as distintas estratégias de praticantes para atingir o objetivo em esportes coletivos como o basquetebol. As soluções motoras que emergem dos diferentes aprendizes têm, portanto, implicações importantes no modo como os treinadores ou professores estruturam as atividades em suas sessões ou aulas. Estas características individuais podem ser vistas como recursos dos quais cada aprendiz se utiliza para resolver os problemas de determinada tarefa ou como particularidades que podem levar a adaptações individuais específicas.

Importante considerar que as restrições do organismo não devem ser interpretadas como atributos positivos ou negativos, mas como recursos particulares a serem identificados, respeitados e aproveitados para adequação das atividades propostas. Fica evidente, neste contexto, que variam as soluções das quais os

aprendizes se utilizam para realizar as atividades, pois cada um se esforça para satisfazer as restrições sobre ele próprio. A variabilidade no padrão de movimento (nas respostas exibidas no contexto dos esportes) pode, portanto, desempenhar um papel funcional, com cada indivíduo procurando atingir o objetivo da tarefa de uma maneira particular (BENDA; TANI, 2005; DAVIDS; BENNETT; NEWELL, 2006; CHOW et al., 2011).

As ‘restrições ambientais’referem-se a fatores físicos, sociais e culturais nos quais o estudante ou atleta está envolvido. Gravidade; altitude; informações disponíveis sobre o contexto de aprendizagem, tais como quantidade de luz ou o nível de ruído naquele local; espaços físicos utilizados, tais como parques, quadras, gramado, são alguns exemplos de fatores físicos das restrições ambientais. Outra categoria importante das restrições ambientais inclui os fatores sociais e culturais, como a influência dos pares (grupos de convivência) e as expectativas sociais e culturais. Tais fatores são de particular relevância para jovens aprendizes, pois a aprendizagem esportiva é, muitas vezes, influenciada por expectativas do grupo, tendências, modas, presença do treinador ou professor, colegas de equipe ou turma, apoio e suporte dos pais, acesso a um ensino de qualidade, instalações adequadas, etc.

As “restrições da tarefa” caracterizam-se como a categoria mais importante para os treinadores e professores de Educação Física, pela possibilidade tanto de manipulação no processo de ensino, como de vivência, aprendizagem e treinamento. Referem-se à meta específica da atividade, às regras envolvidas e aos instrumentos ou equipamentos utilizados. A qualidade com que os treinadores e professores manipulam as restrições

da tarefa interfere no comportamento dos aprendizes. Alterar o espaço de jogo, o estabelecimento de meta e a aplicação de regras específicas são exemplos de algumas manipulações. No ensino de jogos de cooperação e invasão, por exemplo, algumas manipulações (tais como modificações da dimensão da quadra, no número de jogadores envolvidos e do tipo de bola utilizada) favorecem o andamento do jogo (CHOW et al., 2006), tornando-o mais coerente com a fase inicial de aprendizagem.

Estas três categorias de restrições não influenciam independentemente o processo de aprendizagem, mas formam uma configuração complexa de interação que leva o aprendiz a diversificadas experimentações perceptivo-motoras (NEWELL, 1996; BARELA, 1999). Estas constituem, de acordo com Chow et al. (2011), um espaço de trabalho hipotético no qual todas as soluções potenciais de movimento podem existir. Contudo, as soluções vão sendo especificadas e selecionadas com base nas propriedades do envolvimento, isto é, na relação entre as capacidades do executante e as restrições no contexto de ação (DAVIDS et al., 2013).

O papel e a importância dada às propriedades do envolvimento indivíduo-ambiente-tarefa é a principal característica da abordagem dinâmica e ecológica. Ou seja, nem a descrição do ambiente, nem a atividade do aprendiz podem ser consideradas separadamente, do mesmo modo que a proposição de tarefas deve considerá-las (ARAÚJO et al., 2004). Isso implica o comportamento do aprendiz ao emergir de uma relação multifatorial (PASSOS et al., 2008), na qual as oportunidades para a ação são captadas pelo indivíduo com base na informação disponível no contexto, nas propriedades

que especificam a realidade ecológica (substâncias, superfícies, lugares, objetos, eventos...), e de acordo com suas capacidades para agir (estatura, fadiga, experiência...) (ARAÚJO et al., 2004; CHOW et al., 2006; 2011). O controle das ações deve ser entendido em termos de acoplamento percepção-ação, no qual o indivíduo, para guiar suas ações, utiliza continuamente a informação disponível no contexto. Emerge daí a necessidade de competência pedagógica em mediar o ambiente de aprendizagem, tendo em vista as restrições do indivíduo e as possibilidades de intervenção pedagógica nas restrições da tarefa.

Para exemplificar o exposto, utiliza-se uma situação de ataque no futebol. Durante o ataque, ambas as equipes interagem entre si, formando acoplamentos dinâmicos intraequipes (relações dinâmicas entre jogadores da mesma equipe) e interequipes (relações dinâmicas entre jogadores de equipes opostas). O objetivo da equipe que está atacando é 'destruir' ou 'quebrar' a simetria do sistema, livrando-se dos jogadores defensores e direcionando-se ao gol. Por outro lado, a equipe defensora tenta manter a simetria, impedindo a progressão do ataque e recuperando a posse da bola. Para que as decisões possam ser tomadas, contínuas informações disponíveis durante o andamento da jogada são avaliadas, tais como posição, movimento e velocidade dos companheiros de equipe e dos adversários. Com base nestas informações, as decisões tomadas podem levar à mudança no fluxo rítmico da simetria, oportunizando o chute (por parte da equipe atacante) ou a mudança de posse de bola (por parte da equipe defensora). Em síntese, no jogo, cada situação é única e, por consequência, imprevisível. Conforme Araújo, Davids e Hristovski

(2006), pequenas alterações no curso da ação podem originar múltiplas variações nas oportunidades de ação, o que implica a necessidade de atualização permanente da informação que guia a interação entre os jogadores, e o envolvimento. Da mesma maneira, a mediação nas restrições da tarefa iniciam novo processo de ajuste na observação das informações e na manifestação de respostas de ação.

Nesta perspectiva, os treinadores e professores necessitam adotar procedimentos pedagógicos que considerem as interações dinâmicas, bem como diferentes experiências perceptivo-motoras no processo de ensino, na vivência e na aprendizagem. Para tanto, pesquisadores (PELLEGRINI; BARELA, 1998; BARELA, 1999; DAVIDS; CHOW; SHUTTLEWORTH, 2005; DAVIDS; BUTTON; BENNETT, 2008) vêm propondo um investimento na identificação e na manipulação de um conjunto de restrições-chave para favorecer a emergência de padrões funcionais de movimento e a tomada de decisão em diferentes atividades de ensino (jogos, brincadeiras, esporte, entre outros).

Embora existam poucas investigações que indiquem procedimentos pedagógicos para o controle das restrições no contexto escolar, inúmeros exemplos, no contexto esportivo, mostram como as restrições definem o desempenho (ARAÚJO et al., 2004; DAVIDS; BUTTON; BENNETT, 2008; PASSOS et al., 2008; PHILLIPS et al., 2010; RENSHAW et al., 2007; RENSHAW et al., 2009). Neste sentido, desenvolver um raciocínio teórico para a identificação e a manipulação das restrições dos aprendizes fornece uma base de princípios para uma concepção de programas de aprendizagem no contexto da iniciação esportiva. O direcionamento de uma

nova concepção na prática pedagógica da Educação Física mostra, no decorrer deste capítulo, a necessidade de os profissionais atuarem mais como facilitadores para orientar atividades exploratórias aos aprendizes, na busca de soluções para objetivos pré-definidos, do que propriamente para a repetição de respostas motoras. Nesta concepção, o atleta ou estudante está inserido em um contexto de restrições que compõe o ambiente de aprendizagem, que está intimamente associado aos tipos de restrições presentes no contexto de ação.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA INICIAÇÃO ESPORTIVA

O papel e a importância da variabilidade no processo de ensino e aprendizagem

A variabilidade do movimento, em perspectiva tradicional, tem sido vista como uma característica disfuncional, refletindo um 'ruído' do sistema nervoso central (SLIFKIN; NEWELL, 1998). A abordagem das restrições, contudo, sugere que a variabilidade do movimento é uma característica intrínseca do comportamento adaptativo, pois proporciona a flexibilidade necessária para alcançar os objetivos em ambientes dinâmicos e imprevisíveis (BENDA; TANI, 2005). Quando a variabilidade de respostas é observada, erros podem ser evidenciados. Contudo, o erro pode não ser visto como algo negativo, que deve ser eliminado rapidamente. O processo de exploração envolve muitos erros que são importantes para a seleção de soluções eficientes. Quando o aprendiz começa a descobrir as soluções,

elas vão sendo repetidas e refinadas com a prática e, naturalmente, o erro vai sendo minimizado. Isso tem implicação direta na iniciação esportiva, pois o ambiente de aprendizagem deve favorecer esta busca de soluções e o erro deve ser entendido como parte desta busca pelo resultado eficaz. A inconsistência técnica deve ser considerada normal nos estágios iniciais de aprendizagem, já que a variabilidade nos padrões de movimento permite a flexibilidade e a adaptabilidade do comportamento motor, refletindo a livre exploração necessária na aprendizagem em contextos de desempenho dinâmico.

A repetição/manutenção do resultado do desempenho é uma característica fundamental para ser habilidoso (SCHMIDT, 1991), contudo o padrão de movimento utilizado para atingir este resultado não necessita ser repetido, de forma idêntica, o tempo todo. Isso representaria uma incapacidade de adaptação às mudanças ambientais. Esta característica de 'repetição sem repetição' do movimento humano oferece aos aprendizes a capacidade de integrar novas adaptações para resolver os problemas da variabilidade ambiental. De acordo com Tani (2005), esta relação paradoxal entre a estabilidade e a variabilidade é uma característica necessária, pois os aprendizes devem ser capazes tanto de reproduzir quanto de variar o movimento durante o desempenho.

Embora a variabilidade seja necessária no processo de ensino e aprendizagem, deve-se tomar cuidado para que não seja entendida como o 'deixar fazer' de forma livre e aleatória. Os treinadores e professores não devem considerar apenas a livre exploração, ao permitirem que os aprendizes executem as atividades somente da maneira que acharem apropriada. A característica fundamental da abordagem da restrição é

proporcionar novas e criativas soluções, por meio de ambientes de aprendizagem que forneçam controlados limites de exploração. Estes limites necessitam ser cuidadosamente controlados pelo treinador ou professor, para que possibilitem ampla atividade exploratória do aprendiz, facilitando a descoberta de soluções funcionais individualizadas, em diferentes tarefas e situações (SCHÖLLHORN et al., 2009). Isso pode ser conseguido quando há investimento na manipulação das restrições e na organização da prática (CHOW et al., 2006, 2011).

Não é surpreendente, portanto, que a interação das restrições leve a diferenças individuais no modo único como os aprendizes 'escolhem' suas soluções de movimento para atingirem os objetivos e requisitos do contexto de ação. Este é um avanço importante, pois muitas teorias tradicionais de aprendizagem reconhecem a existência de diferenças individuais, mas não fornecem uma abrangente análise de como tais diferenças podem ser trabalhadas no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, a abordagem das restrições fornece um quadro de princípios científicos para compreender a individualidade e aplicá-los no referido processo (DAVIDS; BUTTON; BENNETT, 2008;. PHILLIPS et al., 2010; CHOW et al., 2011).

Compreender a individualidade é fundamental, pois qualquer tentativa do treinador ou professor de idealizar um padrão comum a todos os aprendizes (por exemplo, a aprendizagem de uma técnica clássica em determinado esporte) torna-se ineficiente (PHILLIPS et al., 2010; DAVIDS et al., 2013).

Os princípios dinâmicos e ecológicos levam a pensar em uma pedagogia que conceba a individualidade da aprendizagem e a individualidade de soluções

de desempenho no contexto educacional (DAVIDS; CHOW; SHUTTLEWORTH, 2005). Neste sentido, as restrições do organismo, o ambiente e a tarefa devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem em diferentes escalas de tempo, como o momento imediato (percepção e ação – durante a prática esportiva), e em escala de tempo maiores (mudanças desenvolvimentais em meses e anos). Além disso, os aprendizes não devem estar preocupados com a reprodução de um padrão motor idealizado, mas em reunir soluções, de movimento, pessoais e funcionais que satisfaçam às exigências que incidem no contexto da ação.

Isso também repercute nas estratégias adotadas de instrução e demonstração. Informação muito descritiva sobre 'como' e 'quando' fazer algo pode ser negativa e deve ser evitada, assim como prescrições muito detalhadas podem levar o aprendiz a reproduzir o desempenho demonstrado, ou seja, levar a comportamentos estáveis. Este tipo de comportamento cria 'estados atratores' robustos a perturbações externas, prejudicando a capacidade de flexibilização e adaptação às mudanças ambientais, bem como a capacidade de tomada de decisão (CHOW et al., 2011). Ao invés disso, a partir da manipulação das restrições da tarefa, pode-se oferecer um ambiente de aprendizagem com restrições representativas que possibilitam a experimentação de informações relevantes para o contexto de ação, como a manipulação de jogos em espaços reduzidos, para aumentar a demanda de rapidez de raciocínio e de tomada de decisão. Considerando a pedagogia do esporte uma ciência de caráter aplicado, o texto avança para a manipulação das restrições na iniciação esportiva, tendo os jogos esportivos como tema central na exemplificação das proposições.

Manipulação das restrições como estratégia pedagógica da iniciação esportiva

Como mostrado ao longo deste capítulo, os aprendizes adquirem habilidades motoras como consequência da interação entre as restrições do organismo, o ambiente e a tarefa. Há uma ênfase clara na importância de comportamentos exploratórios do aprendiz por meio da resolução de problemas, caracterizando uma aprendizagem ativa (DAVIDS; CHOW; SHUTTLEWORTH, 2005). Assim, o papel do treinador ou professor está em identificar e manipular restrições-chave para facilitar a emergência de padrões de movimentos funcionais e criativos, bem como apropriadas tomadas de decisão (ARAÚJO et al., 2004; PASSOS et al., 2008). Para tanto, devem encorajar os aprendizes a explorar e encontrar suas próprias soluções motoras para as situações-problema que surgem. Elas, entretanto, devem ser organizadas em situações próximas ao contexto real do jogo, permitindo que o atleta ou aluno obtenha fontes relevantes de informação (BRYMER; RENSHAW, 2010; CHOW et al., 2011).

Contraditoriamente, em muitas atividades tradicionalmente empregadas na iniciação esportiva, o ensino de técnicas se dá pela decomposição em partes mais simples e normalmente descontextualizadas das situações reais vivenciadas no jogo. Este é um procedimento metodológico comumente utilizado para gerenciar e diminuir a carga de informações para os aprendizes. Padrões de coordenação complexos, como o ataque no voleibol, são frequentemente ensinados visando separar as ações de receber, passar/servir, cortar/bater. No entanto, esta abordagem tradicional da decomposição da tarefa

pode dissociar o acoplamento entre informações relevantes e movimento (HANDFORD, 2006). Uma alternativa a este método, com base nos princípios dinâmicos e ecológicos, relaciona-se à simplificação da tarefa sem descontextualizá-la, permitindo que os diferentes componentes do complexo padrão de movimento de ataque sejam aprendidos em conjunto, garantindo que a informação e o movimento permaneçam acoplados durante toda a execução do ataque, migrando do polo da eficiência em direção ao equilíbrio no sentido da eficácia.

A simplificação pode ocorrer de diversas maneiras. Avançando com o exemplo da finalização no voleibol, pode-se solicitar que o grupo apenas passe a bola ao invés de cortá-la, ou possibilitar que a 'carregada', no primeiro momento, seja tolerada. Além disso, utilizar bolas leves e maiores ou mais macias, situação em que a velocidade é diminuída, também pode ser uma manipulação de tarefa eficiente no sentido de facilitar a aprendizagem. Aos poucos, pode-se continuamente dificultar a tarefa, conforme a evolução da turma. A gestão do espaço de jogo é também fundamental, como, por exemplo: ataques na zona de ataque, atrás da linha de três metros, na paralela ou na diagonal; alteração do número de companheiros e adversários, que traz novas restrições e também possibilidades. Aprender e desenvolver o ataque no voleibol é mais específico quando se inicia em situações de 2X2, 3X3, 4X4 até chegar ao jogo formal, podendo se adotar situações de desigualdade entre atacantes e defensores e utilizar curingas ou apoios. Essas manipulações, sem a decomposição da tarefa em partes, possibilitam a tomada de decisão, ou seja, os aprendizes experienciam "como" e "quando" agir.

A decomposição da tarefa também é comum em jogos de invasão para ensinar habilidades complexas,

como o drible no futebol, pois a percepção da posição dos companheiros de equipe e dos adversários é considerada muito exigente no início da aprendizagem, momento em que a atenção ainda é limitada. Diante desta alta demanda no início da aprendizagem, os aprendizes começam a aprender a driblar em exercícios estáticos, utilizando, muitas vezes, cones como pontos de referência para as ações solicitadas. Contudo, a necessidade de organizar a prática, de forma a facilitar o desenvolvimento do processo de percepção e a ação, implica a implementação de apropriadas restrições para auxiliar os aprendizes na busca de soluções eficientes no ambiente de prática. Indaga-se: em qual momento do jogo os jogadores estão parados sem exibir reação, semelhante aos cones dispostos nas atividades tradicionais? Isto é improvável, faz falta aí o componente tático do jogo, dependente da presença de adversários reais.

Criar situações simplificadas, porém próximas às situações reais de uma partida, possibilita que os aprendizes experienciem o processo de busca de soluções, permitindo flexibilidade, criatividade e adaptabilidade às restrições do organismo, ambiente e da tarefa. Embora compreenda uma estratégia frequentemente utilizada com o objetivo de reduzir a demanda de atenção sobre os jogadores, esta abordagem tem encontrado alguma resistência, principalmente por parte de treinadores, professores e pais que preferem a adoção, o mais rápido possível, da 'versão adulta' de jogos, entretanto, por vezes, também baseada, equivocadamente, na predominância de formas não jogadas.

A utilização de pequenos jogos (jogos reduzidos) tem sido investigada no contexto do futebol, emergindo na literatura e em clubes do Brasil e do exterior.

Em um relatório sobre o uso de jogos 4 x 4, na Academia Manchester United, Fenoglio (2003) mostrou que jogos reduzidos na situação 4 x 4 possibilitaram a participação mais ativa e frequente das ações solicitadas no jogo, quando comparados com situações de 8 X 8. Na situação de jogos reduzidos (4 X 4), os participantes aumentaram a frequência de passes, as tentativas de finalizações e a quantidade de gols marcados. Além disso, o número de encontro entre atacante e defensor 1 x 1 e o número de ações de dribles realizados pelos aprendizes aumentaram consideravelmente. Este aumento na frequência de eventos subfases do futebol permite claramente maiores oportunidades de exploração e consequente ganho de experiência relativa às exigências táticas em situação de jogo. Indica também a carência de novos estudos nessa modalidade e em outras, já que, apesar das aproximações da lógica de jogo nos diferentes jogos esportivos, há de se considerar suas especificidades, como a maior variância no handebol, com a desigualdade entre o número de defensores e atacantes devido às exclusões temporárias de jogo (punição de 2 minutos) ou a mais constante incidência de contra-ataques no basquetebol, devido à restrição de tempo na passagem da quadra defensiva para a ofensiva (8s) e para a conclusão do ataque (24s).

As formas de manipulação de restrições englobam, entre outras, a redução do tipo e do número de passes/contatos/arremessos; a alternância de papéis e posições; a alternância de número e posicionamento estratégico dos jogadores; os limites físicos do campo/quadra/espaço; a utilização de diferentes tipos de bola (ARAÚJO et al., 2004; GALATTI et al., 2012).

Para finalizar, há o reconhecimento de que treinadores e professores têm intuitivamente utilizado, no

processo de ensino e aprendizagem, o método de identificação e manipulação de restrições. No entanto, é essencial que os profissionais compreendam os conceitos teóricos que fundamentam a abordagem de restrições, a fim de permitirem o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que aumentem a participação ativa de atletas e estudantes. Além disso, o domínio dos conceitos de restrições auxilia os profissionais de Educação Física a construírem ambientes de aprendizagem adequados ao nível de desenvolvimento dos aprendizes e favoráveis à formação e à inovação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem das restrições, baseada nos conceitos e princípios da psicologia ecológica e na teoria dos sistemas dinâmicos, foi apresentada como mais um referencial teórico para embasar a prática pedagógica de profissionais de Educação Física, no contexto da iniciação esportiva. Alguns princípios foram destacados, como a mutualidade entre indivíduo e ambiente, o acoplamento percepção-ação e a auto-organização.

Com base nestes princípios, o atleta e o estudante são tratados, no processo de ensino e aprendizagem, como protagonistas capazes de decidir e atuar conforme a interação entre as restrições de organismo, ambiente e tarefa. Isso tem implicações diretas no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que as metodologias de ensino, que não favorecem, no aprendiz, o desenvolvimento da capacidade de detecção e correção de erros, o tornam dependente das informações fornecidas, enfraquecendo a autonomia e a criatividade. Por outro lado,

o treinador e o professor assumem o importante papel de organizadores do contexto de ação, mais do que o de ensino das atividades em si. Neste sentido, a abordagem das restrições pode auxiliar na estruturação de ambientes de aprendizagem que possibilitem a exploração e a criatividade dos aprendizes em diferentes estágios de desenvolvimento e aprendizagem. O desafio não é apenas entender como manipular as restrições, mas identificar as principais restrições que podem ser manipuladas para motivar a aprendizagem dos envolvidos. A manipulação das restrições, nos treinos esportivos e nas aulas de Educação Física, incentiva os estudantes a buscar a autodescoberta, conduzindo a maior engajamento nas atividades propostas na iniciação esportiva.

Um aspecto destacado é que os treinadores e professores devem estar conscientes de que os atletas ou estudantes possuem atributos (físicos, psicológicos, emocionais, culturais, cognitivos, sociais, entre outros) com características dinâmicas e em constante evolução. Neste sentido, a variabilidade e a inconsistência de movimento não devem ser vistas como algo negativo, mas como a evidência de um comportamento exploratório, em busca de padrões funcionais, criativos, estáveis e adaptáveis.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D.; DAVIDS, K.; BENNETT, S.; BUTTON, C.; CHAPMAN, G. Emergence of sport skills under constraint. In: WILLIAMS, A. M.; HODGES, N. J. (org.). **Skill acquisition in sport**: research, theory and practice. London: Routledge, Taylor & Francis, 2004.

ARAÚJO, D.; DAVIDS, K.; HRISTOVSKI, R. The ecological dynamics of decision making in sport. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 7, n. 6, p. 653-676, 2006.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, v. 4, n. 3, p. 185-207, 2008.

BARELA, J. A. Aquisição de habilidades motoras: do inexperiente ao habilidoso. **Motriz**, v. 5, n. 1, p. 53-57, 1999.

BENDA, R. N.; TANI, G. Variabilidade e processo adaptativo na aquisição de habilidades motoras. In: TANI, G. (org.). **Comportamento motor**: aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

BERLEZE, A.; VIEIRA, L. F.; KREBS, R. J. Motivos que levam crianças à prática de atividades motoras na escola. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 13, n. 1, p. 99-107, 2002.

BIBIK, J. M. Factors influencing college students self-perceptions of competence in beginning physical education classes. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 18, p. 255-276, 1999.

BRYMER, E.; RENSHAW, I. An introduction to the constraints-led approach to learning in outdoor education. **Australian Journal of Outdoor Education**, v. 14, n. 2, p. 33-41, 2010.

CHOW, J. Y.; DAVIDS, K.; BUTTON, C.; SHUTTLEWORTH, R.; RENSHAW, I.; ARAÚJO, D. Nonlinear pedagogy: a constraints-led framework to understand emergence of game play and skills. **Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Sciences**, v. 10, n. 1, p. 71-104, 2006.

CHOW, J. Y.; DAVIDS, K.; HRISTOVSKI, R.; ARAÚJO, D.; PASSOS, P. Nonlinear pedagogy: Learning design for self-organizing neurobiological systems. **New Ideas in Psychology**, v. 29, p. 189–200, 2011.

DAVIDS, K.; BENNETT, S. J.; NEWELL, K. **Movement system variability**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2006.

DAVIDS, K.; BUTTON, C.; BENNETT, S. J. **Dynamics of skill acquisition**: a constraints-led approach. Champaign: Human Kinetics, 2008.

DAVIDS, K.; CHOW, J. Y.; SHUTTLEWORTH, R. A constraints-led framework for nonlinear pedagogy in physical education. **Journal of Physical Education**, v. 38, p. 17–29, 2005.

DAVIDS, K.; ARAÚJO, D.; VILAR, L.; RENSHAW, I.; PINDER, R. Ecological dynamics approach to skill acquisition: implications for development of talent in sport. **Talent Development & Excellence**, v. 5, n. 1, p. 21-34, 2013.

FENOGLIO, R. The Manchester United 4 vs 4 pilot scheme for U-9's part two: The analysis. **Insight: The FA Coaches' Association Journal**, p.21–24, 2003.

GALATTI, L. R. **Esporte e clube sócio-esportivo:** percurso, contextos e perspectivas a partir de um estudo de caso em clube esportivo espanhol. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GALATTI, L. R.; SERRANO, P.; MONTERO, A.; PAES, R. R. Pedagogia do Esporte e Basquetebol: aspectos metodológicos para o desenvolvimento motor e técnico do atleta em formação. **Arquivos em Movimento**, v. 8, n. 2, 2012. Disponível em: <http://vomer2.eefd.ufrj.br/~revista/index.php/EEFD/article/view/279>. Acesso em: 1 abr. 2013.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Editora Phorte, 2005.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

HANDFORD, C. H. Serving up variability and stability. In: DAVIDS, K.; BUTTON,C.; NEWELL, K. (org.). **Movement system variability**. Champaign: Human Kinetics, 2006.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

HENRIQUE, J.; JANUÁRIO, C. Educação Física Escolar: a perspectiva de alunos com diferentes percepções de habilidade. **Motriz**, v. 11, n. 1, p.37-48, 2005.

MACHADO, G. V.; PAES, R. R.; GALATTI, L. R.; RIBEIRO, S. C. Pedagogia do esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. **Revista Pensar a Prática**, v. 14, n. 3, p. 1-21, 2011.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora:** conceitos e aplicações. Tradução Erik Gerhard Hanitzsch. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 1984.

MCKIDDIE, B.; MAYNARD, I. W. Perceived competence of school children in physcial education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 16, p. 324-339, 1997.

NEWELL, K. M. Change in movement and skill: learning, retention, and transfer. In: LATASH, M. L.; TURVEY, M. T. (org.). **Dexterity and its development**. Hillsdale: Erlbaum, 1996.

NEWELL, K. M. Constraints on the development of coordination. In: WADE, M. G.; WHITING, W. T. A. (org.). **Motor development in children:**aspects of coordination and control. Dordrecht: Martinus Nijhoff, 1986.

PAES, R. R. Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 20, n. 5, suplemento, p. 171, 2006.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PAES, R. R.; GALATTI, L. R. Pedagogia do esporte: o esporte educacional no contexto do clube contemporâneo. In: GONÇALVES, C. E. B. (org.). **Educação pelo Desporte e Associativismo Desportivo**. Porto: Edições Afrontamento, 2013.

PASSOS, P.; ARAÚJO, D.; DAVIDS, K.; SHUTTLEWORTH, R. Manipulating constraints to train decision making in rugby union. **International Journal of Sport Science and Coaching,** Leeds, v. 3, n. 1, p. 125-40, 2008.

PELLEGRINI, A. M.; BARELA, J. A. O que o professor deve saber sobre o desenvolvimento motor de seus alunos. In: MICOTTI, M. C. (org.). **Alfabetização:** assunto para pais e mestres. Rio Claro: Instituto de Biociências, 1998.

PHILLIPS, E.; DAVIDS, K.; RENSHAW, I.; PORTUS, M. Expert performance in sport and the dynamics of talent development. **Sports Medicine**, v. 40, p. 271–283, 2010.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. A representação do ensino do basquetebol em contexto escolar: estudos de casos na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 20, n. 1, p. 37-49, 2006.

RENSHAW, I.; CHOW, J. Y.; DAVIDS, K.; HAMMOND, J. A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: a basis for integration of motor learning theory and physical education praxis? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 15, n. 2, p. 117-137, 2010.

RENSHAW, I.; DAVIDS, K.; SHUTTLEWORTH, R.; CHOW, J. Insights from ecological psychology and dynamical systems theory can underpin a philosophy of coaching. **International Journal of Sport Psychology**, v. 40, p. 540–602, 2009.

RENSHAW, I.; OLDHAM, T. R. O.; GOLDS, T.; DAVIDS, K. Changing ecological constraints of practice alters coordination of dynamic interceptive actions. **European Journal of Sport Science**, v. 7, n. 3, p. 157-67, 2007.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, v. 15, n. 3, p. 600-10, 2009.

RUFINO, R. G. B.; DARIDO, S. C. A produção científica em Pedagogia do esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões**, v. 9, n. 2, p. 110-32, 2011.

SCHMIDT, R. A. **Motor learning and performance:** from principles to practice. Champaign: Human Kinetics, 1991.

SCHÖLLHORN, W. I.; MAYER-KRESS, G. M.; NEWELL, K. M.; MICHELBRINK, M. Time scales of adaptive behavior and motor learning in the presence of stochastic perturbations. **Human Movement Science**, v. 28, n. 3, p. 319-333, 2009.

SLIFKIN, A. B.; NEWELL, K. M. Is variability in human performance a reflection of system noise? **American Psychological Society**, v. 7, n. 6, p. 170-77, 1998

TANI, G. Processo adaptativo: uma concepção de aprendizagem motora além da estabilização. In: TANI, G. (org.). **Comportamento motor:** aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERVENÇÃO NO ESPORTE DE CRIANÇAS E JOVENS

Prof. Me. Angelo Maurício de Amorim
Prof. Me. Ricardo Franklin de Freitas Mussi
Prof.ª Ma. Denize de Azevedo Freitas
Prof.ª Dr.ª Saray Giovana dos Santos
Prof. Dr. Fernando Reis do Espírito Santo

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade apresenta novos desafios para a formação docente na Educação Física (EF) e para o trato com os diversos conhecimentos que compõem seu nicho central e os elementos periféricos, considerando as mudanças significativas oriundas do avanço tecnológico nas formas de acesso à informação e, consequentemente, nas relações humanas.

A partir da década de 1970, com o advento da chamada EF competitivista, sustentada na pedagogia tecnicista, o esporte passou a ser o principal conteúdo programático das aulas de EF, com suas práticas orientadas na perspectiva do rendimento. Isto, inicialmente, não representou problema aparente para a área, muito pelo contrário, atuou em prol de sua legitimidade (BRACHT, 2000).

Em alguns momentos EF e esporte foram confundidos, talvez por suas origens aproximadas, no entanto o esporte representa produção histórico-cultural,

sendo constituído de códigos, sentidos e significados próprios (DANTAS Jr., 2008). O esporte inicialmente assimilado pela EF escolar atendia sua visão social hegemônica, impondo-se à EF escolar e instrumentalizando-a para atingir objetivos do próprio sistema esportivo (BRACHT, 2000). As aulas pretendiam a execução da técnica correta dos movimentos das modalidades; sua prática institucionalizada; a avaliação feita sobre a rentabilidade esportiva do aluno.

Estes preceitos perduram de forma incisiva nas atitudes do professor nas aulas da EF escolar, os quais, porém a partir da década de 1980, passaram por momentos de questionamento nos cursos de formação inicial e profundos debates sobre sua função social e seus objetivos na escola. Por ser um campo de atuação bastante representativo para a área, estas indagações sobrepuseram as discussões sobre a EF no lazer, no esporte e na atividade física relacionada à saúde, gerando, nos professores, uma crise de identidade, tendo grande repercussão no ambiente acadêmico.

Em meio à problemática instaurada no cenário acadêmico-científico da área, na década de 1980, ancorado à formação *strictu senso* de professores nas ciências humanas e às diretrizes legais de formação inicial, os professores formados neste período incorporaram um conjunto de atitudes sobre o trato, neste caso, do esporte. Passados cerca de 30 anos, é possível identificar dois grandes perfis de compreensão do conhecimento sobre o esporte na formação.

O primeiro perfil propõe discuti-lo à luz de um viés de cunho ideológico, acerca da compreensão das relações sociais de usos e significados dos elementos de caráter esportivo, e do impacto nas pessoas que

vivenciam este fenômeno social. O segundo dedica-se às questões específicas de sua formação, aprofundando temáticas referentes à lógica interna do jogo e aos processos de ensino-aprendizagem-treinamento (EAT).

Estudo feito em universidades baianas detectou que as discussões sobre a lógica interna dos esportes coletivos raramente aparecem nos planos de ensinos dos docentes, o que nos leva a pensar que houve uma fragmentação das discussões específicas do processo de EAT dos esportes para uma reflexão sócio-político-filosófica do mesmo, entre os professores que ministram disciplinas técnico-esportivas nestas universidades (AMORIM, 2011).

Neste sentido, as discussões referentes à atuação docente direcionam para um profissional crítico-reflexivo, que atenda às novas exigências da sociedade, aproximando as dimensões inerentes aos dois perfis supracitados, e compreendendo que a legitimação da atuação profissional pressupõe competências particulares que mobilizem conhecimento especializado, autonomia profissional e atendimento ao aluno/usuário/cliente (TARDIF, 2009).

Com base nestas afirmações sobre o cenário e as implicações do ensino de esportes nos cursos de formação inicial, este trabalho tem como objetivos: 1) estimular a reflexão sobre os processos de formação e intervenção no ensino dos esportes para crianças e adolescentes; 2) propor caminhos possíveis que viabilizem um processo de ensino-aprendizagem-treinamento, a partir de um esporte coletivo.

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERVENÇÃO NO ESPORTE DE CRIANÇAS E JOVENS: ONDE ESTAMOS?

Refletir sobre as características históricas acerca das propostas curriculares para a formação inicial em EF certamente contribuirá para a compreensão do momento pelo qual, de modo geral, passam os cursos, especificamente no que tange à formação para o ensino do esporte a jovens e crianças.

A organização curricular dos cursos de formação em EF obedece historicamente a determinantes externos e, em diversos momentos, sem inserção dos profissionais da área. A cada momento histórico do país, concepções, sentidos e objetivos foram sendo modificados, cabendo à EF se adequar a resoluções, diretrizes e pareceres (ESPÍRITO SANTO, 2004).

Na década de 1930, o Brasil viveu a transição do modo de produção agrário para o industrial. A EF era regida por decretos, portarias, resoluções e pareceres. A partir da Constituição de 1937, ela tornou-se obrigatória nas escolas, o que impulsionou a busca pela legitimação social da área. Em 1939, o Decreto Lei n. 1212 (BRASIL, 1939) criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e a Universidade do Brasil, sendo estabelecidas diretrizes para a formação profissional que avançavam no sentido de organizar e regulamentar a profissão.

Segundo Souza Neto (2002), os cursos tinham, em comum, um núcleo de disciplinas básicas, com variações de acordo com a especificidade da modalidade de atuação profissional (instrutor de ginástica, técnico em massagem, técnico desportivo). Bastava possuir o

primeiro grau, atual ensino fundamental, para cursar EF. Nesse momento, o papel fundamental do profissional de Educação Física era auxiliar a construção da nação, a partir da regeneração física, moral e eugênica do povo, com a formação de corpos dóceis para o processo de industrialização e com a preparação para a guerra (ESPÍRITO SANTO, 2004).

Pós II Grande Guerra, o fenômeno esportivo explodiu no mundo. Nas décadas de 1960 e 1970, diversos teóricos, não necessariamente professores de EF, propuseram, sob a influência de autores estadunidenses, a mudança do discurso, de humanista para cientificista, com base nas ciências do esporte e do movimento humano.

No início da década de 1970, justificou-se a presença como curso de formação nas Instituições de Ensino Superior (IES), considerando que “objeto a ser teorizado é o fenômeno esportivo e a problemática central é a melhora da performance esportiva” (BRACHT, 2003, p. 21). Com isto, as modificações do currículo, estabelecidas pelo Parecer CFE n.º 894/69 e pela Resolução CFE n°69/69 (BRASIL, 1969a; 1969b), valorizam o conhecimento dos esportes, apesar da qualidade ainda ser questionada.

Tal resolução apresentou-se aquém da formação universitária, determinando que os cursos de EF seriam apenas em nível de licenciatura, em “rápidos” três anos, com um mínimo de 1.880 horas-aula. Como alternativa havia a formação em ‘técnico esportivo’, para o que bastava que o graduando cursasse mais algumas disciplinas prático-esportivas oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (SOUZA NETO, 2002).

No que tange aos conhecimentos esportivos, o professor com domínio dos conhecimentos técnicos de áreas específicas era quem ministrava as disciplinas. "Saber fazer/demonstrar supera qualquer preocupação pedagógica e reflexão sócio-histórica" (KUNZ, 1999, p. 71). As avaliações, de modo geral, eram estruturadas a partir da execução das destrezas esportivas (OLIVEIRA, 1989).

O desdobramento dessa concepção foi uma formação altamente tecnicista. Exigia-se a realização de testes de aptidão para ingressar nos cursos de licenciatura e a reprodução de movimentos tornou-se mais importante do que qualquer reflexão crítica. Bracht (2003) sinaliza que as produções específicas da área restringem-se a identificar o método mais eficiente para o ensino de determinadas destrezas esportivas.

O cenário político do Brasil, na década de 1980, requeria mudanças nas práticas e condutas sociais, pois se buscava o fim da ditadura militar, instaurada desde 1964. Os anseios pela redemocratização do país formavam um cenário significativo para se refletir sobre mudanças e avanços no campo da educação e na área de formação em Educação Física.

Os estudos da década de 1980 serviram como marcos referenciais na trajetória da Educação Física. É nessa década que a Educação Física vê um paradigma de mais de cem anos ser desconstruído por produções que questionam desde sua origem, passando por nomenclaturas, formação, até os campos de intervenção profissional. Por um lado, pelo próprio reordenamento

> no campo da educação brasileira, fruto da crise paradigmática da ciência moderna e, por outro, por profissionais que ingressaram em mestrados das mais diversas áreas. Cria-se um conflito no saber da Educação Física, promovendo uma desordem que é chamada de crise de identidade (ESPÍRITO SANTO, 2004, p. 28).

A construção de um corpo teórico com base num discurso pedagógico, capaz de filtrar e reconverter a influência 'externa' do sistema esportivo, foi elemento importante da construção da busca pela autonomia pedagógica da Educação Física, a partir da década de 1980.

Dada a prevalência na carga horária dos currículos de disciplinas técnico-esportivas, sobrecarregadas de atividades práticas, o esporte foi o principal alvo das críticas, por conta de sua prática na escola assumir códigos, sentidos e valores da instituição esportiva (BRACHT, 2005), e devido a seu caráter de exclusividade no ambiente escolar (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005).

Em 1987, com a promulgação do Parecer CFE n.º 215/87 e da Resolução CFE n.º 03/87 (BRASIL, 1987a, 1987b), estabeleceram-se novas diretrizes para os cursos de licenciatura e de bacharelado em Educação Física. Nesta proposta, os saberes, anteriormente divididos entre matérias básicas e profissionalizantes, assumem nova configuração. Silva (2012) explica que foi lançada a possibilidade de criação de cursos que se dedicassem a formar profissionais em esporte, apesar de ser uma situação ainda pouco percebida.

Na verdade, muitas IES apenas ajustaram sua grade curricular às novas exigências, mantendo a formação eclética e pouco produtiva. A Resolução CFE n° 03/87 deixava claro que os licenciados eram formados para o ambiente escolar, e os bacharéis para o ambiente não escolar, como clubes, academias e empresa. Na 'prática', entretanto, ocorreu a opção pelo que se chamou de 'licenciatura plena', na busca de agregar conhecimentos dos dois campos numa formação para o ensino pleno da área (ESPÍRITO SANTO, 2004).

Este quadro, que traz indícios de negação da hegemonia curricular do conhecimento esporte, frente ao significativo crescimento da área de intervenção nos diversos campos de atuação da EF, atrelado a possíveis dificuldades em conseguir formar o profissional capaz de atuar com competência nas mais diversas áreas da EF ligadas ao lazer, esporte, saúde e escola, legitima a crise na formação em EF (SILVA, 2012).

Mesmo após o cenário apresentado nos primeiros anos do século XXI, conforme estudo de Mendes (2005), os professores das disciplinas técnico-esportivas entrevistados mantinham-se irredutíveis em sua prática, recorrendo ao aporte histórico para reforçar sua conduta de se apropriar da disciplina e ministrá-la do jeito que consideravam significativo, alheios às tendências de formação instauradas.

Atualmente, as bases legais sobre a formação em EF são as Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 (BRASIL, 2002a; 2002b), que instituem as diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, e a Resolução CNE/CES n.° 07/2004 (BRASIL, 2004), que institui as diretrizes nacionais para os cursos de graduação em EF.

Vem se evidenciando um debate acerca de competências e saberes dos docentes que atuam na universidade e de como os conhecimentos devem ser ensinados aos futuros professores.

> A comunidade acadêmica ainda não se debruçou com a densidade necessária nos dilemas didático-pedagógicos do ensino superior, no sentido de avançar na constituição de elementos que possibilitem pensar mais proficuamente o ensinar e aprender neste âmbito (REZER, 2007, p. 57).

Formar o profissional para atuar no esporte deve considerar o ensino do movimento, das capacidades do rendimento esportivo, associado a questões humanísticas, compreendidas pelas pessoas que aprendem e praticam esporte, imersas em condicionantes sociais que oportunizam a vivência de cada modalidade (SILVA, 2012), sem perder de vista a especificidade do processo de ensino-aprendizagem-treinamento.

Rezer (2012) acrescenta que a necessidade de ampliar a discussão e a reflexão quanto às práticas pedagógicas, na formação inicial em EF, passa pelo reconhecimento deste espaço como privilegiado para discutir novas proposta para o ensino do esporte e a reflexão sobre o modelo de formação disciplinar, presente nesta etapa de formação.

Considerando que “as crenças, as expectativas, as perspectivas e os valores profissionais constituem um conjunto de fatores idealizados pelos professores na construção da carreira docente” (NASCIMENTO et

al., 2011, p. 498), um dos desafios que se apresentam no trato do conhecimento esporte na formação inicial recai sobre a história de vida dos discentes e seus diversos sentidos atribuídos aos esportes, estruturado pelo modelo e perspectiva midiatizado. O processo de desconstrução e oportunidades de discussões e vivências sobre uma série de perspectivas inerentes ao contexto sócio-histórico-cultural e, também, sobre os processos da lógica interna dos jogos desportivos.

METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM-TREINAMENTO ESPORTIVO: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA INICIAÇÃO ESPORTIVA

No decorrer do tempo, o desenvolvimento da pedagogia esportiva deu-se em torno da fragmentação dos movimentos, separando-os em partes descontextualizadas do todo. Havia o pensamento de que, somando todas as partes, se chegaria ao objetivo da totalidade dos elementos que envolvem a prática esportiva.

Ainda há o enraizamento das propostas de ensino dos esportes, a partir do método tecnicista, que atribui uma série de características não contextualizadas ao trato com este conhecimento, no espaço escolar, além de, no caso dos esportes coletivos, não possibilitar o aprendizado da totalidade de elementos que compõem um esporte.

Ao considerar que o processo de Ensino-aprendizagem-treinamento trata de um “processo sistêmico, pedagogicamente construído, planificado e estruturado em diferentes estágios e etapas, com conteúdos específicos a serem oportunizados em cada uma delas” (GRE-

CO; SILVA; GRECO, 2012, p. 235), faz-se necessária uma discussão sobre as formas de ensino dos esportes nos diversos locais onde são práticados ancorada nos autores da pedagogia do esporte.

Matos (2006) acrescenta que a pedagogia do esporte deve assumir a responsabilidade de problematizar o ensino do esporte, considerando seus personagens, espaços, significados e fins. Reverdito e Scaglia (2009) dizem que ela tem que aceitar a responsabilidade de educar o ser humano, comprometendo-se com a potencialização de sujeitos humanos, para que possam reconhecer as diferenças, e os ensinando a partir de sua condição humana.

Neste sentido, o ensino do esporte deve tomar como princípio a natureza do jogo (cooperação, oposição e finalização), jogando para aprender e, simultaneamente, aprender jogando, a partir de atividades orientadas conforme as exigências situacionais do jogo (REVERDITO, SCAGLIA; PAES, 2013).

As novas correntes para ensino dos esportes, segundo Mesquita e Graça (2006), partem de dois princípios: **ênfase nos processos formais de EAT:** Ensino nos Jogos Esportivos Coletivos, de Bayer (1986); *Teaching Games for Understanding*, de Thorpe, Bunker e Almond (1986); *Tatical Aguarnes Approach, de* Griffin, Oslin e Mitchell (1997); Ensino dos Jogos Desportivos, de Graça e Oliveira (1995). **Ênfase nos processos incidentais de EAT:** Iniciação Esportiva Universal, de Greco e Benda (1998a; 1998b); Escola da bola, de Kroger e Roth (2002).

De modo geral, todas as proposições trazem a preocupação de a criança não ser considerada uma simples miniatura do adulto, assim como da necessidade de

organizar os procedimentos e orientá-los, de modo coerente, para o aprendizado de crianças e adolescentes, embora cada corrente possua sua própria especificidade.

Um dilema com o qual nos defrontamos, ao pensar nos processos de iniciação esportiva, reside na preocupação em respeitar as etapas e possibilitar o aprendizado dos elementos que compõem o jogo objetivado. Algumas características das crianças envolvidas devem ser consideradas para a organização do trabalho pedagógico. Cada fase e cada sistema possuem uma especificidade que leva em consideração a faixa etária e as orientações sobre conteúdos e métodos, para que sejam otimizadas as experiências oriundas das atividades de rendimento esportivo, a partir de sistemas de formação, de transição e decisão (GRECO; SILVA; GRECO, 2012).

Greco e Benda (1998a) fazem considerações a respeito da iniciação esportiva universal. Eles apresentam, como opção capaz de associar o estímulo aos comportamentos técnico e tático, o método situacional, que consiste em jogadas básicas extraídas de situações-padrão de jogo; oportuniza vivências reais das modalidades, em diferentes fases e planos; interrelaciona capacidades técnicas, táticas e cognitivas, na busca por soluções de tarefas-problemas, criadas em experiências de aprendizagem orientadas pela tomada de decisão, tendo em vista a aquisição da capacidade de jogo. Esta, para os autores, é a

> interação do desenvolvimento das diferentes capacidades que compõem o rendimento esportivo em uma situação de jogo. Com a execução da técnica, após a estruturação

> mental de uma ação tática, a decisão da criança depende do seu estágio de conhecimento tático e técnico, do seu potencial físico, do seu estado psicológico, no momento de concretizar sua ação. Estes elementos ocorrem simultaneamente, o que mostra a complexidade de se realizar uma ação motora em um jogo (GRECO; BENDA, 1998a, p. 59).

Nesta proposta, o professor planeja, adaptando à realidade onde irá intervir, as experiências de movimentos envolvidos, a fim de potencializá-los através de uma abordagem sistêmica, tendo como premissa ir da aprendizagem motora ao treinamento técnico, da aprendizagem tática ao treinamento tático e, por fim, ao treinamento técnico-tático (GRECO; BENDA, 1998a; 1998b).

Para Kroger e Roth (2002), o processo de iniciação esportiva ocorre na rua, nas experiências infantis. Tais autores estruturam sua proposta de Escola da Bola e sistematizam o ABC da iniciação esportiva, considerando alguns condicionantes de pressão a serem observados ao se estimular as capacidades coordenativas: carga, variabilidade, tempo, complexidade, organização, espaço.

A aprendizagem dos elementos básicos para a prática esportiva vai ocorrer a partir de jogos e desafios motores. Para Kroger e Roth (2002), são três as formas de aproximação, cada uma com objetivos, conteúdos e métodos bem definidos. A primeira é nomeada “orientação para a situação”, e seu objetivo é a aprendizagem referente ao jogar, valendo-se de jogos em forma de elementos

táticos para construir o jogo. A segunda, "orientada para as capacidades", visa melhorar a coordenação com a bola, tendo em vista o aumento do número de informações motoras necessárias para os jogos esportivos. A terceira orienta-se para as habilidades, ao exercitar as técnicas básicas necessárias aos elementos que permitirão desenvolver mais possibilidades dos condicionantes técnico-táticos.

Em suma, o objetivo não está na detecção ou busca desenfreada por talentos esportivos, mas na proposição de atividades que, partindo das experiências de movimento dos envolvidos, possam criar as condições necessárias para que no futuro, caso este seja o desejo do aluno, ele possa seguir nas experiências da modalidade e, caso não seja, possa se tornar admirador ou praticante na dimensão do lazer.

O que se pretende é a ruptura com paradigmas reducionistas do ensino do esporte tendo em vista buscar uma prática contributiva para a "constituição de um processo organizado, sistematizado, aplicado e avaliado, atendendo à multiplicidade complexa e potencial das práticas esportivas enquanto ambiente com múltiplas possibilidades para humanização dos seres humanos" (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013, p. 30).

Independente da fase, ao se pensar na estruturação do processo de EAT, o professor não pode perder de vista as dimensões inerentes às capacidades do rendimento esportivo e o aprendizado das regras e funcionamento do esporte objetivado pelos alunos envolvidos. Apresentamos apenas as abordagens com ênfase nos processos incidentais, na intenção de manter uma unidade teórica que, na continuidade do texto, orienta a proposta de intervenção.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA INICIAÇÃO ESPORTIVA DE CRIANÇAS E JOVENS

A proposta didático-pedagógica a ser usada como exemplo parte da modalidade handebol e do processo de EAT para iniciantes, na fase de formação universal (6 a 10 anos) e de universalização esportiva (10 e 12 anos). É válido considerar que a proposta é aberta, podendo ser adequada a outras faixas etárias, principalmente considerando os níveis de experiência de cada envolvido.

A proposta que segue toma como referência os pressupostos já apresentados da Escola da Bola e da Iniciação Esportiva Universal, que estão presentes nas bases didático-pedagógicas do Programa Segundo Tempo (BRASIL, 2008), e pretende que, ao final do ciclo de aprendizagem, os alunos possam vivenciar o handebol conforme suas regras e com comportamentos técnico-táticos adequados às situações.

Opta-se, no primeiro momento, pelo estilo de ensino de exploração (GALLAHUE; OZMUN, 2005), quando dos primeiros contatos dos alunos com a modalidade, permitindo potencializar experiências de locomoção, estabilização e manipulação de objetos, em um ambiente que estimule o potencial imaginativo e lúdico, orientado para os objetivos propostos, apresentados nas três atividades a seguir.

PASSEIO PELA FLORESTA	
OBJETIVOS	Discriminar as linhas da quadra de handebol, estimular a sensibilidade imaginativa e convivência coletiva.
ATIVIDADE	Os alunos passam pelas linhas laterais, andando; ao passar pela linha de área de gol, avistam um rio e o atravessam nadando; ao passar pela linha dos 9m, avistam uma ponte com espaços alternados para pisar e a atravessam saltitando; avistam, na linha de fundo e na linha de gol, pântano com cipós pendurados, o atravessam segurando nos cipós; na linha de meio de quadra, avistam uma gruta com passagem baixa, a atravessam agachados; ao passar pela linha de 7m, avistam campo aberto com diversas armas para prática de tiro ao alvo.
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	Em círculo, os alunos são convidados a fazer um passeio pelas trilhas da floresta. Elege-se uma música a ser cantarolada durante o passeio.
COMBINADOS	A serem propostos de acordo com a situação.
AVALIAÇÃO	Ao final, reunir o grupo em círculo e conversar sobre a experiência, questionando sobre a função das trilhas (linhas da quadra) nos esportes.

A fim de inserir outros elementos que compõem o jogo, a partir da atividade proposta anteriormente, pode ser realizada a atividade seguinte.

FUGA DA FLORESTA	
OBJETIVOS	Discriminar das linhas da quadra de handebol, estimular a sensibilidade imaginativa, empunhadura (pegadores), percepção espaço-temporal (fugitivos).
ATIVIDADE	Os alunos fugitivos devem usar trilhas (linhas da quadra), como descrito na atividade anterior, obedecendo aos movimentos realizados em cada trilha. Para pegar, basta encostar a bola ou as mãos nos fugitivos que passam a ser os pegadores.
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	Em círculo, o professor informa que a noite cai e os perigos da floresta surgem. É eleito um pegador, identificado por ter a posse da bola, representando os mutantes da floresta que querem se salvar.
COMBINADOS / VARIAÇÕES	Se os pegadores irão driblar ou não a bola. Aumento progressivo do número de pegadores.
AVALIAÇÃO	Observação se as trilhas são percorridas com os gestos combinados, como é o domínio corporal e quais os processos de tomada de decisão feitos para capturar e evitar ser capturado.

Na sequência, propõe-se uma atividade que usa os espaços internos da quadra, acrescentando o estímulo a um comportamento determinante para o sucesso em um jogo de handebol: a cooperação entre os membros da equipe.

HANDE-PAPAI AJUDA	
OBJETIVOS	Estimular ao comportamento cooperativo orientado para objetivos em comum e memorização dos pegadores. Vivenciar elementos da modalidade: passe, recepção, ciclo de passadas, deslocamentos ofensivos e defensivos, resistência, agilidade.
ATIVIDADE	O jogo acontecerá dentro da quadra de handebol. São eleitos, inicialmente, dois pegadores. À medida em que os fugitivos vão sendo capturados, ao serem encostados pela bola e/ou pela mão dos pegadores, ajudam a capturar os demais.
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	Permitir que os alunos percebam e resolvam os conflitos e problemas que acontecerem durante o jogo, intervindo de forma coerente, quando necessário. Por exemplo, ao perceber que os pegadores não cooperam entre si para atingir o objetivo comum.
COMBINADOS / VARIAÇÕES	Define-se com o grupo o número de passadas a serem realizadas. Pode-se aumentar o número de bolas ou diminuir o espaço para fuga.
AVALIAÇÃO	Observação das atitudes e das capacidades coordenativas dos envolvidos, orientadas para um fim em comum. Análise do comportamento dos alunos, quando os combinados forem desrespeitados, e intervenção, se necessária.

Freire (2005, p. 52) diz que, no jogo, “o jogador, entregando-se ao jogo, escapa à realidade e aos compromissos imediatos, rompe com o tempo cronometrado e participa do eterno”. O jogo é caracterizado pelo barulho das crianças, há intenso movimento corporal, os conflitos e a concentração são a ele inerentes e “parece não ter começo nem fim” (FREIRE, 2005, p. 52).

Considerando propostas de atividades para alunos na fase de universalização esportiva, e tomando como diretriz a importância de organizar um ambiente que oportunize atividades de oposição, automatismo inconsciente, jogar para aprender (KNIJNIK, 2004), numa proposta de estilo de ensino baseado na solução criativa de problemas e na descoberta orientada (GALLAHUE; OZMUN, 2005), sugerem-se as atividades a seguir.

JOGO DOS DEZ PASSES	
OBJETIVOS	Inserir as regras do handebol, vivenciar comportamentos técnico-táticos: atividade de oposição ao adversário e cooperação entre os membros de sua equipe, empunhadura, passe, recepção, interceptação, deslocamentos ofensivos e defensivos.
ATIVIDADE	Divide-se o grupo em duas equipes. De posse da bola, a equipe deve trocar 10 passes, sem que haja a perda da posse de bola, para marcar um ponto, enquanto a outra equipe dificulta que esta ação aconteça.
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	O jogo é iniciado com os combinados básicos pré-definidos. À medida em que as situações forem aparecendo no jogo, o professor para, reúne o grupo e intervém, ouvindo as sugestões para melhorar o jogo. Desde aspectos ligados às atitudes a aspectos sobre a inserção gradativa das regras do handebol.
COMBINADOS / VARIAÇÕES	Definição do número de passadas; formas de contato com o adversário; inserção da regra da cobrança do lateral; 3 segundos com a bola em mãos; infrações cobradas no local onde aconteceram; adversário a três metros da bola na cobrança dos tiros e outros procedimentos, que, por ventura, forem necessários.
AVALIAÇÃO	Observação das atitudes e das capacidades coordenativas, que constam nos objetivos. Análise do comportamento dos alunos, quando os combinados forem desrespeitados e intervenção, se necessária.

Após estímulo à troca de passes em oposição aleatoriamente ao longo da quadra, propõe-se aos alunos que esta experiência seja orientada para um alvo, permitindo que comecem a distinguir, mais claramente, a relação defesa-transição-ataque.

HANDE-FUTEBOL AMERICANO	
OBJETIVOS	Estimular o jogo orientado para um fim, experimentar as noções de ataque, retorno à defesa, defesa e contra -ataque e; comportamento coletivo para resolução de situação-problema em comum, vivenciar empunhadura, passe, recepção, ciclo de passadas, drible, interceptação, técnicas defensivas.
ATIVIDADE	Formação de dois grupos. Uma bola de handebol. O objetivo de cada equipe é ultrapassar a linha de fundo do campo adversário com a posse de bola, efetuando, no máximo, os três passos permitidos pela regra de progressão com a bola, desde que não tenha driblado a bola no mesmo lance.
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	Evitar interromper o jogo para corrigir os alunos. Permitir que os alunos marquem as infrações do jogo, intervindo, quando for imprescindível.
COMBINADOS / VARIAÇÕES	Os combinados podem seguir os citados no jogo anterior, acrescentando, por exemplo, as regras do drible. Como variação, pode-se determinar um número mínimo de passes a serem trocados e/ou a zona (após a linha dos 9m, após o meio da quadra, etc.) onde deve ser executado o passe para marcar o ponto. Diferenciar a marcação do ponto entre a linha de fundo e a linha de gol.
AVALIAÇÃO	Idem à anterior.

Após vivência de elementos básicos que compõem o esporte objetivado, para finalizar a progressão, incluir o ato do arremesso, com aspectos adaptados das regras da área de gol e do goleiro.

HANDEBOL NO ALVO	
OBJETIVOS	Estimular as experiências de arremesso e do goleiro, do jogo na largura e profundidade; simular as experiências formais do jogo, a partir da progressão das atividades anteriores; melhorar a compreensão da lógica do jogo objetivado (handebol); estimular os comportamentos técnico-táticos, socioambientais e psicológicos, presentes nas atividades de oposição, e os condicionantes de pressão acarretado pelos jogos.
ATIVIDADE	Formam-se dois grupos. Uma bola. Coloca-se dentro do gol dois bambolês nos ângulos superiores e dois cones nos ângulos inferiores. O objetivo é acertar a bola dentro de um dos bambolês ou entre o cone e a trave, sem invadir a área de gol.
ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	Semelhante às anteriores, ajudando os alunos verbalmente sobre as relações ligadas às regras e aos comportamentos a serem adotados durante o jogo.
COMBINADOS / VARIAÇÕES	Parte dos combinados orientados nos jogos anteriores e acrescenta outros elementos, tais como: o espaço da área de gol pode ser invadido, mas para tentar marcar o ponto precisa estar fora da área de gol; após a marcação do ponto, o jogo é iniciado no meio da quadra, de acordo com as regras do handebol.
AVALIAÇÃO	Idem à anterior.

Como possíveis evoluções, sugerimos que nenhum membro do ataque possa invadir a área de gol e que nenhum defensor possa entrar na área de gol para tentar defender. Na continuidade, considerando todas as regras organizadas nos jogos anteriores, aumentar a pontuação dos gols feitos nos ângulos superiores e inferiores.

Ao considerar que, durante o jogo, a criança constrói as mais diversas relações nos campos técnico, tático, socioambiental, psicológico e físico, assim como as regras e funcionamento do esporte, neste caso o handebol, é imprescindível que o professor, ao longo das atividades, perceba que, nos jogos, sempre acontecem coisas não previstas nas intenções, dada a unidade e a multiplicidade de relações complexas estabelecidas durante o ato de jogar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se pensar na formação em Educação Física, encontram-se as dificuldades históricas inerentes ao processo de sua função social, atrelado às imposições legais, o que leva a momentos de incerteza sobre a legitimidade da intervenção profissional nas diversas áreas.

Desde quando os conhecimentos esportivos eram ministrados nos cursos de formação por ex-atletas, passando pelos momentos de questionamento sobre esta formação e sua destinação ao esporte, e chegando ao contexto em que ainda é difícil perceber, na seleção de conteúdos e objetivos dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura e bacharelado, as diferentes formas em que o fenômeno esportivo deve ser abordado.

Conclui-se que a formação do professor, no atual momento histórico, para intervir no esporte de crianças e jovens, abarca a aquisição de competências. Estas dimensionam as reflexões sociais, políticas, históricas e culturais dos esportes, atreladas às diversas metodologias a serem adotadas durante o processo de EAT e às questões pedagógicas inerentes ao ato de ensinar. Igualmente abrangem conhecimento sobre a especificidade do esporte objetivado, a fim de tratá-lo com um olhar sensível, considerando o ambiente, a realidade social e as experiências de movimento dos alunos.

No que tange à lógica interna do processo de EAT, o exercício de sensibilidade no olhar é necessário para que possam ser feitas adequações de acordo com as necessidades que emergem durante a vivência do jogo. Os momentos de reflexão são inerentes e posteriores às experiências de movimento, com olhares para as diversas situações de ordem social, comportamental, física, técnico-tática, dentre outros presentes na atividade, 'colocando em ação' os teóricos que fundamentam os princípios citados anteriormente.

Defendemos a ideia de que o professor precisa planejar situações abertas que aceitem respostas múltiplas, adaptando as situações-problema apresentadas à realidade dos alunos. Ao intervir, oportunizar que crianças e adolescentes busquem alternativas para as tarefas propostas, permitindo que a descoberta das possibilidades de agir e tomar decisões se faça presente, antes das apresentações formais do esporte objetivado, evitando parar a aula para corrigir alunos e ajudando-os com informações verbais em momentos oportunos.

Por fim, apresenta-se uma possibilidade de sequência lógica do processo de ensino-aprendizagem-

treinamento, tomando como referências as capacidades do rendimento esportivo e a compreensão do funcionamento do esporte objetivado. Não nos propusemos, em momento algum, a formular uma receita, mas a descrever uma proposta (possibilidade empírica) de estimular comportamentos, tomando como referência uma proposição metodológica para ensino dos esportes coletivos.

Os desafios no trato desta temática são inúmeros, o que, para nós, fortalece a necessidade de termos compromisso político, competência técnica e atitudes em prol do que acreditamos, desde a atuação nos cursos de formação inicial até a atuação nos diversos espaços (lugares) onde o esporte se manifesta e pode ser pedagogizado.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. M. **Sentidos da docência universitária para professores das disciplinas técnico-esportivas da UNEB.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2005.

BAYER, C. **La enseñanza de los jogos deportivos coletivos**. Barcelona: Hispano Europea, 1986.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, v. 6, n. 12, p. 14-24, 2000.

BRACHT. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRACHT. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005

BRASIL. Decreto Lei n.º 1212, de 7 de abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.**Presidência da República**, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, [20--].

BRASIL. **Resolução n.º 894, de 6 de outubro de 1969**. Brasília, DF, outubro, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 69, de 2 de dezembro de 1969.** Brasília, DF, dezembro, 1969b.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 215, de 11de março de 1987**. Brasília, DF, março, 1987a. Documenta (315).

BRASIL. **Resolução n.º 03, de 16 de junho 1987** Diário Oficial, (172), Brasília, DF, setembro, 1987b.

BRASIL. **Resolução nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002.** Brasília, DF, fevereiro, 2002a.

BRASIL. **Resolução nº 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002.** Brasília, DF, fevereiro, 2002b.

BRASIL. **Resolução nº 07/2004, de 31 de março de 2004.** Brasília, DF, março, 2004.

BRASIL. **Material didático para o processo de capacitação do Programa Segundo Tempo.** Brasília, DF: Ministério do Esporte, 2008.

DANTAS JR, H. S. A esportivização da Educação Física no século do espetáculo: reflexões historiográficas**. Revista HISTEDBR On-line**, n. 29, p. 215-232, 2008.

ESPÍRITO SANTO, F. R. **Política de reformulação curricular em Educação Física no Brasil.** 2004. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FREIRE, J. B. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Centro de Estudos dos Jogos Esportivos. Porto: Editora Universidade do Porto, 1995.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal**. Metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube. Belo Horizonte: UFMG, 1998b. v. 2.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal**. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico**.** Belo Horizonte: UFMG, 1998a. v.1.

GRECO, P. J.; SILVA, S. A.; GRECO, F. L. O sistema de formação e treinamento esportivo no handebol brasileiro (SFTE-HB). In: GRECO, P. J; ROMERO, J. J. F. **Manual de Handebol**: da iniciação ao alto nível. São Paulo: Phorte, 2012.

GRIFFIN, L.; OSLIN J.; MITCHELL, S. **Teaching sport concepts and skills**: a atactical games approach. Champaign: Human Kinetics, 1997.

KNIJNIK, J. D. Conceitos básicos para a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem na iniciação à prática do handebol. **Revista Ludens – Ciências do Desporto**, p.75-81, 2004.

KROGER, C./ ROTH, K. **Escola da bola**: um ABC para iniciantes. São Paulo: Phorte, 2002.

KUNZ, E. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. **Revista Motrivivência**, v. 11, n. 13, 1999.

MATOS, Z. Contributos para a compreensão da pedagogia do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. (org.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

MENDES, C. L. O campo do currículo e a produção curricular na Educação Física nos anos 90. **Arquivos em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 2005.

MESQUITA, I; GRAÇA, A. Ensino do Desporto. In: TANI, G; BENTO, J; PETERSEN, R. D. (Orgs.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

NASCIMENTO, J. V. FARIAS, G. O; GRAÇA, A.; BATISTA, P. M. F. Crenças e expectativas constituídas ao longo da carreira docente em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 22, p.497-509, 2011.

OLIVEIRA, A. A. B. de. Análise crítica dos currículos de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. **Kinesis**, v. 5, n. 2, p. 229-257, 1989.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do Esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: conceito e cenário contemporâneo. *In*: REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C. (Orgs.). **Pedagogia do Esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, 2013.

REZER, R. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista... **Motrivivência**, v. 19, n. 28, p. 38-62, 2007.

REZER, R. Três desafios da formação profissional em Educação Física para intervenção no contexto do esporte... *In*: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: UDESC, 2012.

SILVA, S. A. P. dos S. A atuação em esporte e seus desafios à formação profissional. *In*: NASCIMENTO, J. V. do; FARIAS, G. O. (orgs.). **Construção da identidade profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: UDESC, 2012.

SOUZA NETO, S. de. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no século XX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA, 8., 2002, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.

TARDIF, J. Se o professorado universitário fosse uma profissão... *In*: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (org.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS, 2009. p. 57-76.

THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. **Rethinking games teaching**. Loughborough: Loughborough University of Technology, 1986.